



مستقبل التربية العربية

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا المعاصرة والابداع في التنمية البشرية

يوليو 2004

العدد 34

المجلد العاشر

- * التوجيه التربوي في مجتمع المعرفة د. صفاء عبد العزيز
- * إعداد معلم المواد الفلسفية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة د. سهام حنفي محمد
- * الإقبال على شعبة الأدبي في الثانوية العامة : دراسة نقدية د. محمود الشلق
- * الانعكاسات المترتبة على إعادة هيكلة الجهاز العربي لمحو الأمية د. عبد العزيز السنيبل
- * الاتجاهات الحديثة في إدارة مؤسسات العمل د. أسامة غسان ملاك
- * النوع الاجتماعي في الكتب المدرسية د. أحمد صالح الأقري
- * د. نفيدة جريلاوي
- * أناصر السعافين

استشرافات
التكنولوجيا الرقمية
وتلديد التعليم
د. فضاء الدين زاهر

الأبواب الثابتة

استشرافات - مراجعات كتب - ندوات ومؤتمرات -
من رواد التربية - قضية المناقشة - تجارب تربوية -
موسوعة التربية والمستقبل - إصدارات جديدة

هيئة المستشارين

أ. أحمد سيد مصطفى

أستاذ إدارة الأعمال والمستشار الدولي في إدارة الجودة الشاملة.

د. أحمد شوقي

أستاذ الوراثة وممنول العلاقات الخارجية بالمجلس الأعلى للجهاد

أ. السيد يسين

أستاذ علم الاجتماع والإمبر الأسبق لمندى الفكر العربى .

د. جابر عبد الحميد جابر

استاذ علم النفس ، ونائب رئيس جامعة قطر

د. حامد زهران

استاذ الصحة النفسية ، وعميد تربية شمس الأسبق

د. حسن راتب

استاذ الاقتصاد وعصو مجلس جامعة قناة السويس

د. سعيد إسماعيل على

أستاذ أصول التربية ، جامعة عين شمس .

د. سعيد المايص

أستاذ التربية ورئيس مكتب التربية العربى لدول الخليج .

د. طاهر عبد الرزاق

أستاذ السياسات التربوية جامعة بالقر بالولايات المتحدة .

د. على نصار

أستاذ التخطيط ، والمستشار الدولي في الدراسات المستقبلية .

د. عبد الله بن على الحصين

أستاذ التربية ، ووكيل الرئيس للعلم لكليات البنات بالسعودية.

د. عبد العزيز بن عبد الله السنبل

أستاذ تعليم الكبار ، ونائب مدير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

د. عبد الله الكندري

عميد كلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي بالكويت.

د. عبد الله العويدات

نائب رئيس الشؤون الأكاديمية بجامعة عمان العربية .

د. محسن توفيق

أستاذ الفلسفة ، وسفير مصر في اليونسكو .

د. محمد بن أحمد الرشيد

أستاذ التربية ، ووزير المعارف بالملكة العربية السعودية .

د. محمد سيف الدين فهمي

أستاذ أصول التربية ، وعميد كلية تربية الأزهر الأسبق

د. محمود قمبر

استاذ أصول التربية ، جامعة قطر .

د. مصري حنورة

أستاذ علم النفس ، وعميد آداب المنيا الأسبق .

د. مصطفى حجازي

أستاذ علم النفس بجامعات البحرين ولبنان .

د. مالك زعلوك

مدير إدارة المرأة بمنظمة اليونسيف بالقاهرة .

د. مهني غنایم

أستاذ اقتصاديات التعليم ، ووكيل تربية المنصورة .

د. كمال شهير

أستاذ الطب ، ومدير مركز الدراسات المستقبلية .

د. وليم عبيد

أستاذ المناهج وطرق التدريس ، جامعة عين شمس .

مستقبل

التربية العربية

المجلد العاشر

العدد الرابع والثلاثون

(يوليو ٢٠٠٤)

تصدر عن

المركز العربي

للتعليم والتنمية

بالتعاون العلمى مع :

• كلية التربية

جامعة عين شمس

• مكتب التربية العربى

لأول الخليج

• جامعة المنصورة

الناشر

مكتبة الجامعى الحديث

١٤ ش. ديقو قراط

الأر اربطة - الإسكندرية

مكتبة : ٤٨٤٢٨٧٩

فاكس : ٤٨٤٣٨٧٨

محمول : ٠١٠ / ٥١٨٢٥١٠

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد
والإبداع فى التنمية البشرية

المؤسس ورئيس التحرير

د. ضياء الدين زاهر

مديرا التحرير

د. مصطفى عبد القادر زيادة د. نادية يوسف كمال

مستشارو التحرير

د. أحمد المهدي عبد الحليم د. حامد عمار

د. محمد نبيل نوفل د. محمود قمير

هيئة التحرير

د. الهللى الشربيني الهللى د. حسن البيسلاوى

د. رفيقه حمود د. زينب التجرار

د. شكري رزق د. على خليل مصطفى

د. محمد مصيلحي الأنصارى د. منحت النمر

سكرتير التحرير

١. مصطفى عبد الصادق سلامة

سكرتارية فنية

٢. أحمد السزق

المراسلات

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالى

د. ضياء الدين زاهر

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية

كلية التربية - جامعة عين شمس

رومكى - مصر الجديدة - القاهرة - مصر

تليفونات : ٢٦٠٥٧٧١ - ٤٠٢٩٠٥٥

تليفون وفاكس : ٤٨٥٣٦٥٤ محمول : ٠١٠ / ٥١٠٢٣٩١

- ◆ الافتتاحية
- ◆ أبحاث ودراسات :
- التوجيه التربوي في مجتمع المعرفة وإدراكات الموجه الفكرية لدوره الجديد .
- ٩ د. صفاء محمود عبد العزيز
- إعداد معلم المواد الفلسفية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة (دراسة تقويمية) .
- ١٠١ د. سهام حنفي محمد الحنفي
- الإقبال على شعبة الأدبي في الثانوية العامة " الواقع ، الأسباب ، الانعكاسات وسبل العلاج " دراسة تحليلية .
- ١٣٩ د. محمود مصطفى محمود الشال
- الانعكاسات المترتبة على إعادة هيكلة الجهاز العربي نحو الأمانة وتعليم الكبار .
- ٢١١ د. عبد العزيز بن عبد الله السنبل

مستقبل

التربية

العربية

يوليو ٢٠٠٤

العدد ٣٤

□ الاتجاهات العلمية الحديثة في إدارة مؤسسات العمل الكويتية .

أ . ساهرة غسان الملاك

٢٦٣

د . أحمد صالح الأثرى

□ النوع الاجتماعي في الكتب المدرسية الفلسطينية .

د . تفييدة جرباوى

٢٧٥

د . ناصر السعافين

◆ استشرافات :

□ التكنولوجيا الرقمية وتأثيرها في تجديد النظم التعليمية .

٣٠٧

د . ضياء الدين زاهر

◆ ندوات ومؤتمرات :

□ تربية طفل ما قبل المدرسة - الواقع وطموحات المستقبل .

٣٣١

د . عصام توفيق قمر

◆ قضية للمناقشة :

□ نظرة مستقبلية لسلم التعليم العام قبل الجامعي في مصر .

٣٣٧

د . منير عطا لله سليمان

الافتتاحية

على نفس النهج الجاد الرصين الذى سارت عليه " مستقبل التربية العربية " منذ صندورها محافظة على تنوع بحوثها وأصالتها يصدر هذا العدد الذى يشتمل على ستة بحوث أولها يدور حول التوجيه التربوى فى مجتمع المعرفة ، فهذا المجتمع الذى تعيشه البشرية اليوم يمثل صيغة حضارية جديدة من حيث الشكل والمضمون ، وقد أملى هذا المجتمع تغييرات جذرية شاملة فى نظم التعليم ، هذه التغييرات لا شك أنها طالت بنية التوجيه التربوى ، ومن ثم تستهدف هذه الدراسة التعرف على مدى تطابق إدراكات الموجه الفكرية لدوره الجديد مع التصورات النظرية لهذا الدور كما تفرضه المقتضيات التربوية لمجتمع المعرفة .

وفى الدراسة الثانية من هذا العدد يتم تناول قضية إعداد المعلم ، وعلى وجه التحديد معلم المواد الفلسفية ، إذ تدور تساؤلات الدراسة حول الواقع الحالى لعملية إعداد معلم المواد الفلسفية بجمهورية مصر العربية ، وأهم الاتجاهات الحديثة فى التربية فى هذا الشأن ، وهى تسعى فى ذلك إلى التعرف على نقاط الضعف فى البرامج الحالية لإعداد المعلم ، وتقديم تصور مقترح لاستراتيجية تطوير عملية الإعداد الحالية .

وتناقش الدراسة الثالثة ظاهرة الإقبال على شعبة الأدبى فى الثانوية العامة ، هذه الظاهرة التى يحذر منها كثير من المسؤولين والخبراء ، لأن التركيز على الدراسات النظرية يعارض مع الهدف المعلن للدولة ، وهو تحديث مصر بالتكنولوجيا ، ومع المرحلة الحالية التى تتطلب تخريج أعداد كبيرة من العلماء

والعلميين للتمكن من المنافسة العالمية ، ولذا سعت هذه الدراسة إلى رصد واقع ظاهرة الإقبال على شعبة الأدبي وتحديد العوامل التي أدت إلى ذلك لتقديم إطار مقترح لعلاج هذه الظاهرة .

وتكشف لنا الدراسة الرابعة الانعكاسات المترتبة على إعادة هيكلة الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار ، هذا الجهاز الذى هو أحد الأجهزة الإقليمية التى أُنئت بظهورها الجهود العربية للتعاون العربى والتنمية فى الثلث الأخير من القرن العشرين ، وتهدف هذه الدراسة إلى تقويم أنشطة الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار وفقاً للتغييرات التى شهدتها فى هيكله التنظيمى ، بقصد اقتراح هيكلة جديدة تسهم فى تفعيل جهود محو الأمية وتعليم الكبار على المستوى العربى.

هذا وفى إطار مناقشة القضايا الإقليمية والمحلية فى المنطقة العربية تعرض لنا الدراسة الخامسة الاتجاهات العلمية الحديثة فى إدارة مؤسسات العمل الكويتية ، مستهدفة من وراء ذلك معرفة مدى إمكانية أن تكون المؤسسات الكويتية مؤسسات تعليمية تسعى إلى تعليم موظفيها من الجنسين ، وتطورهم بصورة مستمرة حتى تتمكن من المنافسة فى ظل الأنظمة العالمية والمتغيرات الجديدة .

واستمراراً فى تناول القضايا التى تطرح على الساحة التربوية فى بعض المناطق العربية تعرض لنا الدراسة السادسة والأخيرة فى هذا العدد قضية التمييز ضد المرأة كإحدى القيم المتوارثة فى المجتمع الفلسطينى ، وذلك من خلال دراسة الأدوار الجندرية فى الكتب والمناهج المدرسية ، إنطلاقاً من أن الكتب المدرسية تساهم فى تنمية المجتمع وتغيير الثقافة السائدة ، وعليه ينتظر من المناهج الفلسطينية أن تؤدى رسالتها فى تغيير المجتمع بما يضمن المساواة والعدالة

الاجتماعية ، ويحقق له التنمية والرفاه الاقتصادي على الاستثمار بكافة طاقاته البشرية نساء ورجالاً .

وعبر الأبواب الثابتة بالمجلة ، وبالتحديد في باب " استشرافات " نقدم لموضع غاية في الحداثة هو التكنولوجيا الرقمية وتأثيرها في تجديد النظم التعليمية ، أما في باب " قضية المناقشة " نجد نظرة مستقبلية لسلم التعليم العام قبل الجامعي في مصر ، وفي باب حركة التربية نقدم عرضاً مختصراً لفعاليات مؤتمر تربية طفل ما قبل المدرسة .

وختاماً فإن المجلة لسترجو بما تعرضه للقارئ من ثمار الفكر التربوي المعاصر والمستقبلي أن تمهد أمامه السبيل لمسيرة حركة الفكر التربوي العالمي ، وتؤكد في نفس الوقت التزامها برسالتها التي طالما سعت لتحقيقها باستمرار ضمن غايتها الاستراتيجية المتمثلة في ربط الفكر التربوي العربي بقضايا المستقبل ، ووضع هذه القضايا أمام بصائر المتخصصين وصناع القرار في الوطن العربي وكافة قطاعات المجتمع .

هيئة التحرير



التوجيه التربوي في مجتمع المعرفة وإدراكات الموجه الفكري لدوره الجديد

د. صفاء محمود عبد العزيز

مقدمة :

لعل من الأمور التي باتت موضع اتفاق بين المشتغلين بالعمل التربوي بصفة عامة، والمنشغلين بهوم تطويره بصفة خاصة، أن التوجيه التربوي يمكن أن يكون دعامة أساسية من دعائم نجاح العملية التعليمية والارتقاء بها في كافة جوانبها. ذلك باعتبار أن الدور الأساسي للتوجيه التربوي يتمثل في: التطوير الشامل والتحسين المستمر لأداء المؤسسات التعليمية ورفع كفاءتها، لتتمكن بدورها من الاستجابة الواعية لمقتضيات الحقبة الحضارية التي تعيشها ولتكون أكثر مرونة وقدرة على تقديم تربية عالية الجودة تتلاءم والحاجات النماية والتعليمية المتغيرة للتلاميذ بقصد مساعدتهم على أن تنمو شخصياتهم، بجوانبها المختلفة، نمواً شاملاً متكاملًا، وإكسابهم القدرات التي تعينهم على مواجهة تحديات حاضر يعيشون فيه، وتزويدهم بمهارات التحسب الذهني لاحتمالات مستقبل، لم يولد بعد، بما قد يحمله هذا المستقبل من تداعيات منظورة وغير منظورة .

على أنه إذا كان الدور المتوقع من التوجيه التربوي على هذه الدرجة من الأهمية في جميع الأوقات، فإن الاستقراء الواعي للتجربة البشرية يجعلنا نقرر أن قيمة هذا الدور تتعاظم على نحو خاص في مراحل التحولات الكبرى التي تشهدها المجتمعات والتي تنتقل بموجبها من نمط حضاري إلى نمط آخر ، نظراً لما تفرضه هذه التحولات على النظم التعليمية من ضرورة إحداث تغييرات جذرية عميقة، كيفية ونوعية، تتناول فلسفتها وأهدافها وما يرتبط بها من مفاهيم وأفكار وممارسات تعليمية، حيث يصبح التوجيه التربوي أحد الأجهزة الحيوية التي يعتمد عليها النظام التعليمي في التطوير وتوجيه التغيير، وقيادة الحوار، وتسديد وجهات النظر، والمشاركة المسئولة في تهيئة عناصر الموقف التعليمي لمطالب التغيير المستهدف- من بناء للأهداف وتطوير للمناهج وإعداد وتدريب للمعلمين-، وتأسيس سياق من التساند والجماعية الموجهة نحو تحقيق أهداف

(*) استناداً لأصول التربية المساعد ، كلية التربية - جامعة الزقازيق .

أبحاث ودراسات

« التوجيه التربوي في مجتمع المعرفة وإدراكات الموجه الفكرية لدوره الجديد .

د. صفاء محمود عبد العزيز

« إعداد معلم المواد الفلسفية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة (دراسة تفويمية) .

د. سهام حنفي محمد الحنفي

« الإقبال على شعبة الأنبيى في الثانوية العامة " الواقع ، الأسباب ، الإ انعكاسات وسبل العلاج (دراسة تحليلية .

د. محمود مصطفى محمود الشال

« الإ انعكاسات المترتبة على إعادة هيكلة الجهاز العريى لمحو الأمية وتعليم الكبار .

د. عبد العزيز بن عبد الله السنبلى

« الاتجاهات العلمية الحديثة فى إدارة مؤسسات العمل الكويتية .

أ. ساهرة غسان العلاك

د. أحمد صالح الأثرى

« التنوع الاجتماعى فى الكتب المدرسية الفلسطينية .

د. تفيذة جرباوى

د. ناصر السعافين

التغيير ويلبغ غاياته التي ترمي إلى تمكين النظام التعليمي من ترسيخ مقومات ثقافة تربوية جديدة تتناسب ومقتضيات اللطم الحضاري الجديد، بحيث يقضي ذلك في نهاية المطاف إلى تنمية المتعلم وإكسابه القدرات والمهارات التي تمكنه من التعايش الأمن مع ما تفرضه هذه الصيغ الحضارية الجديدة من تحديات وفرص.

ولعل هذا يفسر لنا ذلك الاهتمام المتنامي الذي توليه نظم التعليم في البلدان المتقدمة للتوجيه التربوي وسعيها المستمر إلى تطويره، وحرصها الدائم على تقديم كل ما من شأنه مساعدة هذا القطاع التعليمي الهام على أداء دوره بكفاءة وفاعلية، الأمر الذي ترتب عليه تغير مفهومه وتطور أهدافه ووظائفه، ومن ثم أساليبه، كما تطورت بالتبعية النظرة للموجه التربوي، في تلك النظم.

مشكلة الدراسة :

لا شك في أن مجتمع المعرفة الذي تعيش البشرية اليوم في ظلاله يمثل صيغة حضارية جديدة، تختلف من حيث الشكل والمضمون عن كافة الصيغ الحضارية التي شهدتها البشرية خلال رحلة تطورها، وقد أسلمى هذا المجتمع - أي مجتمع المعرفة - تغييرات جذرية وعيقة وشاملة في نظم التعليم، تناولت شكلها ومضمونها وما يحتمل فيها من مفاهيم وأفكار وممارسات، أسوة بما شهدته كافة النظم، السياسية والاقتصادية والثقافية من تغييرات منازرة. وكان طبيعياً أن تطون التغييرات التي لحقت بالنظم التعليمية، بنية التوجيه التربوي، ومن ثم تغيير نماذجها، لتصل إلى نموذج يتمكن من الاستجابة للمقتضيات التربوية الجديدة لمجتمع المعرفة ومطالبه التعليمية المتجددة.

وتأسيساً على ما تقدم، وفي ظل ما يشهده نظامنا التعليمي خلال السنوات الأخيرة من تغييرات شاملة تهدف إلى الدخول بمجتمعنا المصري إلى مجتمع المعرفة، يمكن القول بأن مشكلة الدراسة تدور حول التساؤل التالي :

" إلى أي مدى تتطابق إدراكات الموجه الفكرية لدوره الجديد، مع التصورات النظرية لهذا الدور كما تفرضه المقتضيات التربوية لمجتمع المعرفة ؟ "

أهداف الدراسة :

في ضوء صياغة المشكلة على النحو الذي تقدم، يمكن القول بأن الدراسة الحالية تستهدف الوقوف على ما يلي :

١. مجتمع المعرفة : المفهوم والخصائص والتحديات .
٢. تأثيرات مجتمع المعرفة في بنية المنظومة التعليمية .
٣. تأثيرات مجتمع المعرفة في تغيير بنية التوجيه التربوي وتطوير نماذجه (أو أنماطه) تاريخياً .
٤. التصورات النظرية للدور الجديد للموجه في إطار التغييرات التي طالت بنية التوجيه التربوي ، وما أفرزته من نماذج متعددة للتوجيه التربوي، كالمعكس لتأثيرات التحول إلى مجتمع المعرفة .
٥. مدى تطابق إدراكات الموجه الفكرية لدوره الجديد، مع التصورات النظرية لهذا الدور كما تفرضه المقترضات التربوية لمجتمع المعرفة .
٦. مدى إدراك الموجه للفارق بين ممارساته الفعلية في الميدان وتصوراته الفكرية لدوره الجديد .
٧. المقترحات التي يمكن من خلال الاعتماد عليها تجسير الفجوة بين إدراكات الموجه الفكرية لدوره الجديد، والتصورات النظرية لهذا الدور كما تفرضه المقترضات التربوية لمجتمع المعرفة .

أهمية الدراسة :

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أبعاد عدة يتمثل أبرزها فيما يلي :

١. اكتساب أهمية خاصة من حيوية الدور الذي يمكن أن يلعبه للتوجيه التربوي في تطوير أداء العملية التعليمية على وجه الخصوص، نظراً لما يشهده العالم في الوقت الراهن من تحولات جذرية تتناول المفاهيم والأفكار والممارسات، الأمر الذي يفرض على التوجيه التربوي في مجتمعنا أولاً: أن يتبنى مبادرات خلاقة لتهيئة العاملين بالحقول التربوي لتقبل الثقافة التربوية الجديدة، وتوعيتهم بأبعاد التغيير التربوي المنشود ومبرراته، وأهدافه واتجاهاته، ومطالبه ونواتجه، كما يفرض عليه ثانياً: المشاركة فعالة في بناء وتنفيذ خطط التنمية المهنية لتأهيل الممارسين التربويين للمهام والأدوار الجديدة التي تتطلبها خطط التطوير والتغيير .

٢. كما نكتسب هذه الدراسة أهمية أخرى من كونها تسعى لبلورة دوراً جديداً للموجه التربوي، ومن خلال استعراض تطور النماذج التاريخية للتوجيه التربوي ، وعلى ضوء ما يفرضه مجتمع المعرفة من تحديات وتداعيات ومقتضيات تربوية مغايرة ، الأمر الذي يمثل مقدمة منطقية لإعادة النظر في مفهوم التوجيه التربوي وتغيير بنيته وتجديد أهدافه وتطوير وظائفه ، ومن ثم ممارسته، كاستجابة طبيعية لمطالب الدور الجديد .

٣. وتكتسب أهمية ثالثة لأنها قد تساعد في إثارة وعي الموجه بدوره الجديد ومطالب القيام بهذا الدور، مما قد يدفعه إلى ممارسة التفكير في ممارسته ومن ثم المعنى لتنمية ذاته مهدياً للقيام بهذا الدور بفاعلية، وهو أمر ستمود فوائده ونتائجه على تحسين فرص تعليم أبنائنا وتعلمهم.

٤. كما نكتسب هذه الدراسة أهمية رابعة بحسبها تستهدف البحث في مدى وجود فجوة بين إدراكات الموجه الفكرية لدوره الجديد والتصورات النظرية لهذا الدور كما تفرضه المقترضات التربوية لمجتمع المعرفة، ومن ثم سعيها لطرح بعض المقترحات التي يمكن عن طريق تفعيلها تجاوز هذه الفجوة، ومساعدة الموجه التربوي لتطوير إدراكاته الفكرية لدوره الجديد لتقرب من الدور المتوقع منه، وهو أمر سوف تصبب نتائج - غير شك - في صالح نجاح خطط للتطوير والتغيير التي يتبناها نظامنا التعليمي في الوقت الراهن .

منهج الدراسة وخطواتها :

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها، سوف تركز في جملتها إلى منهج البحث الوصفي، وذلك من خلال الخطوات التالية :

١. **دراسة نظرية :** تهدف للتوصل إلى إطار نظري من خلال مسح وتحليل الأدب المتعلق بموضوع الدراسة ويقع في مجالها، لاستقراء الأسس والمبادئ الحاكمة للحركة التربوية في مجتمع المعرفة بصفة عامة، والأسس والمبادئ للموجهة لحركة النظام التعليمي المصري بصفة خاصة، في ظل ذلك المجتمع الجديد في العالم أجمع وذلك للوقوف على تأثيرات ذلك في تغيير بنية التوجيه التربوي، ومن ثم أهدافه ووظائفه، وليساعدنا هذا في بلورة الدور الجديد للموجه التربوي وأبعاد ذلك الدور .

٢. دراسة ميدانية: يتم من خلالها :

(١) تحليل إحصائي وصفي للبيانات والمعلومات التي يتم الحصول عليها عن طريق تطبيق أداة الدراسة، بهدف التعرف على طبيعة العلاقة بين إدراكات أفراد العينة للدور الجديد للمُوجه التربوي، والتصورات النظرية لهذا الدور.

(ب) تفسير النتائج.

٣. التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراساتين النظرية والميدانية:

مصطلحات الدراسة :

١- إدراكات الموجه الفكرية لدوره الجديد:

ويقصد بهذا المصطلح في هذه الدراسة: ما يحمله الموجه التربوي من مفاهيم وأفكار ومعارف نظرية تشكل في مجملها تصورات ذهنية للدور الجديد المتوقع منه في إطار النموذج التربوي الجديد (New Paradigm Shift) الذي يفرضه مجتمع المعرفة ، وذلك من خلال أداة الدراسة التي تم بنائها لهذا الغرض وتوفر فيها شروط الصدق والثبات.

٢- الممارسات الفعلية للموجه التربوي:

ويقصد بها في هذه الدراسة: جملة الأنشطة والأعمال التي يمارسها الموجه بالفعل في الميدان التربوي في إطار قيامه بمهام مسؤوليات دوره الذي تفرضه عليه وظيفته الإشرافية والتي يعبر عنها الموجه من خلال أداة الدراسة التي صممت لتحقيق هذا الغرض .

٣- نموذج الإشراف التربوي للتنموي:

وهو نموذج مقترح للإشراف التربوي طورته الباحثة كاستجابة للمتطلبات والتحديات التربوية الجديدة لمجتمع المعرفة ، وذلك من خلال تحليل الأطر النظرية لنساج الإشراف التي ظهرت في مجال للتوجيه التربوي وما أفرزته التجربة العملية لتطبيق هذه النماذج في الواقع الفعلي من نتائج. وينهض هذا النموذج المقترح على أساس تحقيق التكامل بين نموذج الإشراف المهني ونموذج الإشراف الخلفي ، باعتبارهما النموذجين الأحدث والأكثر تطوراً ، ومن ثم يمكن القول بأن النموذج المقترح يعكس الخصائص المشتركة لهذين النموذجين من ناحية، كما يتجنب المثلث التي أفرزتها النماذج السابقة على هذين النموذجين في الوقت ذاته من ناحية ثانية .

٤- الدور الجديد للموجه التربوي:

ويقصد به في هذه الدراسة جملة المهام والمسؤوليات الإشرافية المتوقعة من الموجه في إطار نموذج الإشراف التربوي التنموي (النموذج المقترح) ، تلك المهام التي تشكل في مجملها أبعاد دوره الجديد الذي يفرضه عليه النموذج التربوي لمجتمع المعرفة بتداعياته وتحدياته للتربوية المغايرة.

٥- الإشراف التربوي:

ويقصد به في هذه الدراسة: جملة الممارسات والأنشطة التربوية المرتبطة بعمل الموجه والرامية إلى بناء بيئة تعليم / تعلم فاعلة تتجاوب ومتطلبات مجتمع المعرفة، وتستلهم تأثيراته المتشعبة في بنية المنظومة التعليمية، وتلبي الحاجات التعليمية والنامائية الجديدة والمتجددة لإنسان هذا المجتمع، وتحفز على المشاركة الواعية في إنتاج المعرفة ومعالجتها وتخزينها واسترجاعها وتوظيفها.

أولاً : الإطار النظري

المبحث الأول

مجتمع المعرفة: المفهوم والخصائص والتحديات

مجتمع المعرفة اصطلاح يعبر عن الصيغة الحضارية التي يعيش فيها عالمنا المعاصر، وما يتسم به من كثافة المعرفة وسيطرتها على مناشط الحياة كافة. حيث كان للثورة المعرفية الهائلة التي تشهدها مجتمعات اليوم وما يلازمها من تطورات تكنولوجية مذهلة، آثاره البالغة على بروز آليات وتقنيات جديدة لصنع تقدم الأمم وتطورها الحضاري، وما ارتبط بذلك من شيوع مفاهيم وأفكار وممارسات وأنماط سلوك ومعايير وقيم جديدة، بالقت تحكم في الحركة العالمية وتقاد الحضارة الإنسانية وتوجهها نحو غايات جديدة وأبعاد مثيرة.

وإذا كان الفكر قد استقر على تسمية هذه الحقبة الحضارية بمجتمع المعرفة، فإن هناك العديد من المصطلحات والارادفات التي تطلق على هذه الحقبة، من قبيل " عصر العولمة " أو "مجتمع ما بعد الصناعة " أو " مجتمع ما بعد الحداثة " أو " مجتمع المعلوماتية " أو " مجتمع الموجة الثالثة " وخلاف ذلك من التسميات التي تعبر في مجملها عما تشهده البشرية الآن من نقلات حضارية، نوعية وكيفية، سريعة ومتلاحقة ، شاملة وجذرية، طالت أفكار الناس ومفاهيمهم، آمالهم وتوقعاتهم، طموحاتهم وسناعاتهم، والطريقة التي يحيون بها. " . "

والأنماق المختلفة التي يعيشون فيها ويتعاملون معها، سواء أكانت نظاماً وأنساقاً اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية أو ثقافية أو سواهها، بل وطالت الطريقة التي تتطور بها عملية التطور ذاتها.

وفي الجملة نقول إن كل ذلك جاء على أثر معطيات المنعطف المعرفي الحاسم الذي يمر به عالم اليوم والذي بدأت ملامحه تتشكل منذ منتصف القرن العشرين ، وما رافقه من تطورات تكنولوجية متسارعة في كل الميادين، مهدت بدورها لبروز إمكانات غير محدودة أمام الإنسان وزودته بقدرات هائلة، فتحت الباب على مصراعيه أمام إبداعاته لتجبر عن ذاتها في ارتداد آفاق جديدة لتفسير الظواهر المختلفة والتنبؤ بسلوكها والتحكم في ممارساتها، بل والسيطرة عليها وتوجيهها لخدمة أغراضه وتحقيق أحلامه وتغيير طموحاته وتوسيع نطاق تطلعاته. (غنيم، ١٩٩٨ : ١٠١)

وهكذا، ففي ظل مجتمع المعرفة، أصبحت مجتمعات اليوم تركز نحو الاستخدام المتعاظم والكثيف للمعرفة العلمية والتكنولوجية في مختلف مجالات الحياة، وعلى كلفة الأصعدة، مما كان له تأثيراته الواضحة على مجمل أنشطة الإنسان، فأصبحنا نقول مجتمع كثيف المعرفة، وتكنولوجيا كثيفة المعرفة، وعمل كثيف المعرفة، وإنتاج كثيف المعرفة. وفي هذا السياق نستطيع أن نرصد بعضاً من خصائص مجتمع المعرفة وتأثيراته المختلفة كما تناولها الكثير من الكتاب والمفكرين ومنهم (الخلف، ٢٠٠٣ - الزمحي، ١٩٩٨ - العمر، ٢٠٠١ - حارب، ٢٠٠٠ - ياسين، ٢٠٠٠ - علي، ٢٠٠١ - عنایت، ١٩٩٨ - كاكو، ٢٠٠١ - بهاء الدين، ٢٠٠٠ - بهاء الدين، ٢٠٠٣ - سليمان، ٢٠٠١ - وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٣ - خشبة، ٢٠٠٤ - Ramsey - Annan 1997 - Pennisi 2003) وفيما يلي نجمال أبرز هذه الخصائص :

• تقلص قيود الزمان والمكان :

فقد أدت التطورات العلمية والتكنولوجية الهائلة إلى تطورات مذهلة مصاحبة في شبكات الاتصال، وما صاحب ذلك من تطورات مماثلة في وسائل الإعلام وظهور الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت) . وقد أدى ذلك إلى تقلص قيود الزمان والمكان، حيث أتاحت هذه التقنيات الفرص أمام الإنسان للتواجد في كل مكان وفي كل وقت وفي اللحظة نفسها.

• بروز مساحات معرفية جديدة، وتطبيقات أكثر جدة في المساحات المعرفية المتداولة :

وعلى أثر تقلص قيود الزمان والمكان على نحو ما تقدم فقد أصبح الإنسان أكثر تمكناً من الإدراك كثيف المعرفة للعالم من حوله، كما ازداد علمه بالطبيعة التي تحيط به، على أنه كلما زاد

علم الإنسان بالعالم والطبيعة، كشف له ذلك عن قصور معرفته، وتبدى أمامه عمق جهله واتساع الهوة بين ما يعرفه وما يجهله، وبين المعارف التي يمتلكها بالفعل وما يحتاج إليه من معارف جديدة ليتمكن من التعامل مع تعدد الظواهر وما أفرزته من إشكاليات بدأت تترص نفسها أمامه لأول مرة، وقد هيئ ذلك لبروز مساحات معرفية جديدة، وظهور نظريات أكثر جدة في مجالات المعرفة المتداولة؛ تمثلت في العلوم والمجالات المعرفية التالية:

- تكنولوجيا الوراثة.
- تكنولوجيا الطاقة.
- الهندسة الوراثية.
- التكنولوجيا فائقة الصغر.
- تكنولوجيا المعرفة.
- تكنولوجيا الحاسب الآلي.

• تطوير منهجيات علمية حديثة لحل المشكلات والتعامل مع الظواهر المختلفة :

ومع ما يشهده مجتمع المعرفة من تطورات علمية وتكنولوجية، وما يرافقه من قيم معرفية مضلقة وبروز تقنيات إبداعية جديدة في الحقول المعرفية المختلفة وما أبرزته هذه الإبداعات من وحدة المعرفة وتكاملها، ونظراً لتعدد الظواهر وتشابكها، فقد أصبح التعامل مع أية إشكالية يتطلب معرفة متصلة من حقول معرفية متعددة، الأمر الذي مهد إلى تعاظم الحاجة إلى منهجيات وأساليب علمية جديدة تمكن من الاستفادة من هذا الطوفان المعرفي المتدفق في التعامل مع الظواهر في تعقيداتها الجديدة وإشكالياتها المتجددة، فنول تعاظمت الحاجة إلى تطوير منهجيات وأساليب علمية حديثة يتم بموجبها التخلص من التفكير الخطي، وتنهض على أساس التفكير الشامل والتفكير المنتسب والإحاطة بما وراء حدود التخصصات المعرفية المختلفة، وتحقيق توجهاً أكبر نحو وحدة المعرفة وتكامل مجالاتها وإدراك القيمة المعرفية المضافة لهذا المجال أو ذاك من جراء هذه الوحدة المعرفية وذلك التكمال المعرفي. ومع ظهور الأساليب العلمية والمنهجية الجديدة سقطت فكرة الحتمية في العالم وسقطت فكرة الأنماط الكبرى كما سقطت فكرة النماذج الجاهزة. (يسين، ١٩٩٥)

• إرساء مفاهيم وقواعد جديدة للتراكم الرأسمالي :

وفي ظل مجتمع المعرفة ونظراً لاعتماد كافة الأنشطة الإنسانية على المعرفة بشكل متعاظم، فقد أصبح مصدر القوة الجديدة لأي مجتمع هو ما يمتلكه أبناء هذا المجتمع من

معارف ومعلومات حديثة ومتجددة وقابلة للتوظيف . الأمر الذي أدى إلى تراجع دور رأس المال الطبيعي والمالي أمام الدور المتعاظم والأهمية الكبرى لأشكال جديدة ومتعددة لرأس المال الإنساني، المستمركزة في البشر ، أفراداً ومؤسسات ومجتمعات، باعتبارها عداد التنمية وأبرز آليات صنع تقدم المجتمعات على ضوء متطلبات الحقبة الحضارية الجديدة التي فرضها مجتمع المعرفة .

ومع اعتماد تلك المعايير الجديدة لقوة المجتمعات على النحو المتقدم فقد بدأت تتصاعد الكتابات مؤخراً حول إرساء قواعد جديدة للتراكم الرأسمالي ، وإرساء مفاهيم جديدة لرأس المال، مثل : مفهوم رأس المال الفكري، الذي يعترف بالأهمية الحسنة للفكر والإبداع في تطور المجتمعات وتحقيق تقدمها وريادتها ، ومفهوم رأس المال العقلي الذي يعترف بأن القدرات العقلية الخلاقة للبشر في أي مجتمع تمثل معيلاً لا ينضب وأن هذه القدرات هي التي سوف تحسم معركة التنمية المستقبلية لصالح المجتمع الذي يمكن أبناؤه من هذه القدرات ، ومفهوم رأس المال المعرفي الذي يشير إلى أن مصدر القوة الجديد لأي مجتمع هو " المعرفة في يد الكثرة " وليس " الأموال في يد القلة " . رسخت هذه المفاهيم الجديدة كلها معايير جديدة للتراكم الرأسمالي حيث بات يُعبر عن هذا التراكم بمدى الوفرة والتقدم والحدثة فيما يملكه المجتمع وأفراده من معلومات ومعارف متجددة قابلة للتطبيق والتوظيف ، بحسبان ما بدأنا نشهده اليوم من تحولات في عمليات الإنتاج من " الإنتاج للضخم للسلع المادية " إلى " الإنتاج للضخم للمعرفة " . وهكذا فقد بات من المؤكد أن الحياة الهامشية في ظل مجتمع المعرفة هي حياة " المحرومين معرفياً " .

• ظهور أساليب جديدة للتقسيم الدولي للعمل :

وانطلاقاً من القاعدة التي أكدتها التجربة التاريخية، والتي تشير في دلالة قاطعة إلى أن "القاعدة العلمية - التكنولوجية" لكل عصر أو حقبة شكلت العامل الأهم في تحديد معالم هذا العصر أو تلك الحقبة ووجهت مسار تطوره ، وأن العلاقات بين المجتمعات والدول حكمها - بالدرجة الأولى - موقع كل منها على الخريطة العالمية للإنجاز التكنولوجي للعالم. فقد بدأ مجتمع المعرفة يشهد بروز أساليب جديدة للتقسيم الدولي للعمل تسعى من خلاله المجتمعات القوية إلى فرض سيطرتها وهيمنتها على البلدان الفقيرة التي تزداد مشاكلها وتعمق يوماً بعد يوم، وتتسع فيها الهوة بينها وبين الدول المتقدمة التي تملك القدرة على التعامل مع آليات ومعطيات هذا

المتطور العلمي - التكنولوجي الذي يشهده مجتمع المعرفة... الأمر الذي ترتب عليه مزيداً من التهميش لهذه الدول وضياح أكثر لمواردها .

• تسارع التغير في الوظائف والمهن:

وكنتيجة للتغيرات المعرفية والتكنولوجية المتسارعة والمتلاحقة التي يشهدها مجتمع المعرفة، فقد أصبحت الوظائف والمهن تتغير هي الأخرى بمعدلات لم تر البشرية لها من قبل مثلاً، حيث باتت تتغير بوتيرة متسارعة استجابة لسرعة التغيرات العلمية والتكنولوجية، الأمر الذي جعل مفكر مثل جيرمي ديفكن يصف العصر الذي نعيش فيه، بـ"عصر نهاية الوظيفة" (ريفكن، ٢٠٠٠). وبذلك أصبحت حياة الإنسان سلسلة متواصلة من الأعمال المتغيرة، وسلسلة متواصلة من إعادة التوجيه لحياة عملية ومن ثم حياة اجتماعية متجددة، وسلسلة متواصلة من التناوب بين العمل والتعليم والتدريب، نظراً لما تملحه التغيرات في الأعمال والمهن من مهارات وقيم وأنماط سلوك جديدة.

• تغير مفهوم العمل وألياته ومهاراته :

إن مجتمع المعرفة بتحدياته الجديدة تسبب في إحداث تغيرات جذرية في مفهوم العمل وألياته ومهاراته ، حيث بدأنا نشهد اليوم انتهاء التمييز بين العمل العقلي والعمل الإداري والعمل التسميقي، وانتهاء التمييز بين الإنتاج والتجارة والخدمات ، كما بدأنا نشهد بروز مجموعات جديدة من الوظائف المرتبطة بالمعلومات تسمى بصناعة المعلومات، كما أصبحت التجارة الراححة اليوم هي تجارة المعرفة ، وصار التجار الأكثر حظاً هم تجار المعلومات. وقد تسبب ذلك كله كما يقول (Avis 1993) في تقليل فرص العمل أمام عمالة للمهارات الوسطى والدنيا، إما باستقطابها إلى أعلى أو باستبدالها بالروبوت ، مما ساعد في تعقد مشكلة البطالة وزيادتها عمقاً واتساعاً.

وكما كان لمجتمع المعرفة آثاره في تغير مفهوم العمل ومجالاته وألياته ومهاراته، على النحو السابق، فقد كان له تأثيراته المماثلة على بيئته ومجالاته من حيث التوزيع النسبي والنوعي للعمالة (عبد الرازق، ١٩٩٨) كما يتبين في الشكل التالي:

التوزيع التسمي والتوعي للعائلة في مجتمع المعرفة

مجتمع زراعي	مجتمع صناعي	مجتمع المعرفة
٥٠ % عمالة منخفضة المهارة	٥٠ % عمالة للزراعة.	٣٠ % علماء وباحثين ومطورين.
	٣٠ % عمالة ماهرة للصناعة	٥٠ % فنيين معظمهم للخدمات.
	٣٠ % فنيين.	١٠ % عمالة ماهرة للصناعة.
		٥ % عمالة ماهرة للزراعة.

• تفجر الكثير من القضايا الأخلاقية والخلافية :

لما من شك في أن ما يشهده مجتمع المعرفة من تطورات علمية مذهلة في شتى فروع المعرفة بصيغة عامة وفي علوم الحياة (البيولوجي) على وجه الخصوص من شأنه أن يفجر العديد من القضايا الأخلاقية التي يمكن أن تتعارض مع إرثاً من القيم الاجتماعية وأدلتها الدينية التي استقرت في وجداننا على مدى مئات - بل آلاف - السنين ، ولعل في ما أثر خلال السنوات الأخيرة حول إمكانية استنساخ البشر وعصيات تخليق قطع غيار بشرية بالاعتماد على معطيات الخريطة الجينية، ونقل الأعضاء من الموتى بل ومن الأحياء الأصحاء إلى المرضى، إلى غير ذلك من القضايا المشابهة والتي بدأت تطفو على السطح أدلة مؤيدة لذلك. وهو ما يلقي على نظم التعليم بتبعات جسام في إطار التربية الخلقية للمتعلمين حيث أصبح النظام التعليمي مطالباً ببنّي استراتيجيات جديدة في هذا الشأن تستهدف تنقيف العواطف وتنمية الوجدان وتكوين نسق جديد من القيم الأخلاقية لتنمية الضمير الخلق في المتعلمين، على سلم واضح من المبادئ والقيم بما يؤهلهم للتعامل مع المشكلات العلمية وإفرازاتها للخلافية، ويديهم على تقييم الدلالات الأخلاقية لأية مشكلة قيمية، استناداً إلى منهج علمي واضح، يقربهم إلى ثقافتهم ويزودهم بمهارات الحوار مع الآخر وقبول الاختلاف في الرأي عنه دون معه، ويساعدهم على الاختيار الصحيح حين يوضعون في مواجهة بدائل مختلفة.

المبحث الثاني

تأثيرات مجتمع المعرفة في بنية المنظومة التعليمية

إذا كان لمجتمع المعرفة تأثيراته العميقة على مجمل جوانب الحياة البشرية على نحو ما بينا فيما سبق، فإن هذا المجتمع يفرض على نظم التعليم تحديات أشد حدة وأكثر ضراوة، حيث تتخطى تأثيراته مجرد إجراء تغيير في قيم حجرة الدراسة، أو تغيير المناهج. إنه يفرض الانتقال

من التعليم إلى التعلم، كما يفرض تغيير مفهوم المدرسة وطبيعة للتدريس، ويفرض كذلك تغييرات جذرية في مفهوم القيادة التربوية وما يرتبط بذلك من تغييرات في أدوار ومسؤوليات المعلم ومدير المدرسة والموجه التربوي.

وإجمالاً نقول أن مجتمع المعرفة بتحدياته ومتغيراته يفرض علينا ضرورة إعادة النظر في مجمل ممارساتنا التربوية وأن نعالج من جديد وبأفكار جديدة ومبتكرة وجريئة المنظومة التعليمية في كليتها، ودون اجترأ. ولعل هذا يقودنا إلى القول بأن بحثنا عن الدور الجديد للموجه التربوي في إطار مجتمع المعرفة لا يستقيم إلا من خلال وضعه في إطار تصور شامل جديد للمنظومة التعليمية ككل، على أن نطلق في هذا العمل من رؤية واضحة للمقتضيات التربوية لمجتمع المعرفة التي أفرزتها تحدياته ومتغيراته السابقة.

(١) خصائص جديدة لإنسان مجتمع المعرفة :

بداية فلا بد من التأكيد على أنه طالما كان مسعفاً هو التعرف على اتجاهات التغيير التربوي في مجتمع المعرفة، فإن ذلك يستوجب التعرف على المواصفات والقدرات الجديدة للإنسان الذي سوف يسعى النظام التعليمي في هذا المجتمع إلى تربيته، ذلك أنه بحسبان أن التربية في الأساس هي عملية مستقبلية فلا عقل أن نتعرف على الدور المستقبلي الذي يجب عليها القيام به دون ربطها في بادئ الأمر بمفهوم معين للإنسان ورؤية محددة لما ينبغي أن يكون عليه هذا الإنسان من مواصفات ، وما ينبغي أن يمتلكه من قدرات ... والانتقال من هذه الصورة وتلك الرؤية في تحديد معالم التعليم في مجتمع المعرفة.

وفي هذا الصدد ... فقد لا نبالغ إذا قلنا أن التعامل مع حضارة مجتمع المعرفة بتداعياتها واحتمالاتها المختلفة في حاجة إلى إنسان من نوع جديد، بمواصفات جديدة وقدرات جديدة ، تجعله متوافقاً مع متطلبات هذا المجتمع. إنسان يؤمن بأن المستقبل ليس وليد العوامل الموضوعية وحدها، وإنما يتأثر أيضاً بالعوامل الذاتية، كالتطلع والطموح، والإقدام والمغامرة، إنسان لديه القناعة التامة بقدراته وإمكاناته على صنع المستقبل، "فالمستقبلية" ليست مجرد تنبؤ أو توقع للمستقبل بقدر ما هي اختراع وصناعة له.

وفي هذا الشأن فإن البحوث والدراسات التي تناولت المقتضيات التربوية لمجتمع المعرفة تشير إلى أن إنسان مجتمع المعلومات يجب أن يتسم بالخصائص الآتية (عبد الرازق ١٩٩٨ & Davar 1999) :

١. مستقل الفكر قادر على ممارسة المنهج العلمى .
 ٢. قادر على:التصور-المبادأة-النقد-التحليل-الابتكار-الاستقراء-الاستبطان-التوقع-التنبؤ-القياس-التخمين-التفسير-التأويل-التقصي.
 ٣. يتقبل للتغيير ويتحسب لاحتمالاته، لديه الرغبة والقدرة على الإسهام في إحداثه.
 ٤. منتج لمعرفة جديدة ومطور للقديمة، مبدع ومبتكر لتكنولوجيا جديدة أو تطوير قديمة.
 ٥. قادر على الاتصال والتعامل مع مجموعات البشر، ويتقبل الرأي الآخر.
 ٦. قادر على صنع القرار وتقدير المخاطرة وإدارة الوقت والمعلومات.
 ٧. لديه إيمان وقناعة بأنه عند الوصول إلى حل لأية مشكلة فهناك حل أفضل منه.
 ٨. يقبل تغيير العمل (الوظيفة) لأكثر من مرة على مدى حياته، ولديه الاستعداد لإعادة تأهيل نفسه أو تغيير مهنته لعمل جديد تقتضيه التطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة والمنظرة.
 ٩. مقبل على التعلم مدى الحياة، متفنن لمهارات التعلم الذاتي، ولديه الحرص على ممارسته بصفة مستمرة.
 ١٠. يعترف بثقافته وبمعتقداته ويحترم ثقافات الآخرين وعقائدهم.
 ١١. إنسان غير أُمي لديه القدرة على التعامل مع الحاسب الآلي ومصادر المعلومات المختلفة والمتنوعة ودوائر المعارف.
 ١٢. إنسان مجتمع المعرفة يجب أن يكون قادراً على التعامل مع البيانات ومعالجة المعلومات والتوصل إلى المعارف الجديدة والتكنولوجيا . وقادر على التمييز بين كل منها تجنباً للخطأ.
- (ب) أنماط جديدة من البحث والفكر التربوي :
- وعلى ضوء القِيم والمبادئ الحاكمة للتعليم والتعلم في مجتمع المعرفة ، بدأ الفكر والبحث التربوي يأخذان أبعاداً جديدة وبدأت تظهر الحاجة إلى أنماط متعددة جديدة ومتجددة من السُـبُـوُـح التربوية، وقد اعتمدنا في رصد التغيرات التي حدثت في الفكر التربوي والبحث التربوي على كثير من المفكرين منهم (Layder, (1993, Kember, (2000, Merian (1998) ، ونعرض ذلك على النحو التالي :

١- بحوث ما بعد للمعرفة **Meta-Cognitive Researchs** :

وتوجه هذه البحوث إلى دراسة الموضوعات وللقضايا المثارة الآتية :

- كيف يفكر المعلمون / المتعلمون؟.
- كيف يفهم المتعلم تفكير نفسه؟.
- كيف يقوم العقل بمعالجة المعلومات؟ وكيف يقدم المقترحات؟ وكيف يصنع القرارات؟.
- كيف تعمل عقول التلاميذ وهم يتعلمون؟
- كيف يمكن التحكم في عمل العقل وتشغيله حينما نريد، وإيقافه عن العمل حينما نرغب في ذلك؟.
- ماذا يحدث للتلاميذ عندما يقررون أن يتعلموا أو يتخذوا قراراً بالتوقف عن التعلم؟ ما الدوافع الداخلية (الجوانية) وراء هذا القرار أو ذاك؟.
- ما العمر الأكثر مناسبة لبداية التعليم / التعلم؟. وما الهيكل الأكثر ماسبة للنظام التعليمي؟ وما الوضعية الأكثر ملائمة لتنظيم وإدارة حجرة الدراسة؟.

٢- النظرية البنائية في البحث والتدريس **Constructivist Learning and Research** :

- وتستند هذه النظرية على مسلمة رئيسة توجه البحث التربوي في إطارها مفادها أن التلاميذ قادرون على إنتاج المعرفة ، كما توجه هذه النظرية أصعابها إلى إثارة تساؤلات جديدة توجه البحوث التربوية من أهمها :
- كيف ينتج التلاميذ المعارف من خلال التفاعل الجماعي.
- كيف تنتج المعرفة اجتماعياً؟..
- كيف يبني التلاميذ رؤيتهم وإدراكاتهم لمعنى العلم والمعلم والتعليم في حجرة الدراسة؟.
- ما مدى مصداقية الأحكام التي تصدرها ولصنف على ضوئها التلاميذ إلى أذكاء وأغباء، وموهوبين وعاديين، ناجحين وفاشلين، مسلمين ومشاغبين، سريعي التعلم وبطيئيه...؟.

٣- علم الاجتماع الجديد وعلم النفس الجديد **Neo-Sociology and Neo Psychology** :

- أشار "علم الاجتماع الجديد" و"علم النفس الجديد" تغيير المقولة التي كانت تنص على أن :
"ما نعرفه هو الواقع الموضوعي"، إلى مقولة أخرى تنص على أن : " الواقع الموضوعي هو ما نعرفه ". وبدلاً من إنكار الواقع الموضوعي في الفلسفات المثالية، فقد فتحت المقولة الجديدة الباب

- أمام معرفة الواقع الموضوعي، لكنها معرفة نسبية منفتحة دائماً على جهود النقد والتصحيح.
- ومن أهم المعاملات في علم الاجتماع الجديد وعلم النفس الجديد ما يلي :
- فهم الواقع الموضوعي يحتاج إلى بحث دائم - ومرونة فكرية - وحول وإبداع.
 - إن المعرفة نتاج جماعي.

٤- بحوث الفعل Action Research:

- أصبحت بحوث الفعل من البحوث الهامة في مجال التربية ؛ حيث تتجه إلى دراسة الممارسات التربوية في التوجيه وحجرة الدراسة والقيادة المدرسية باعتبارها أفعالاً استراتيجية نحو دعم الجودة وتحسين التعليم (Derek, Layder, 1993) وتتم هذه البحوث عادة في خطوات أساسية متتالية هي التخطيط ، والفعل، والملاحظة، والتقييم. وكل خطوة من هذه الخطوات تتم في إطار النشاط والممارسات اليومية التي تعتمد على التفكير النقدي في كل فكر وفعل. (تستند هذه البحوث كما يؤكد ديفيد كيمبر (David Kember (2000 على للمسلات الآتية :
- دراسة الممارسات التربوية باعتبارها ممارسات اجتماعية في الواقع .
 - انخراط المسؤولين عن الممارسة في العمليات البحثية ، وتوسيع قاعدة للمشاركة .
 - تنفيذ الخطوات (المشار إليها عالياً) في إطار الضبط العلمي .
 - بحوث النقل تهدف إلى تحسين ودعم جودة العملية التربوية .
 - المؤجّه صاحب رسالة ، واعتماده على بحوث الفعل يجعل التوجيه رؤية وعمل موجهاً نحو الجودة .

(ج) تغير بنية البيداجوجيا في مجتمع المعرفة :

تقد فرض مجتمع المعرفة بتحدياته وتحدياته المختلفة تغييرات جذرية في بنية البيداجوجيا، تنهض على أساس المقولة التي تؤكد على أنه " خير للمدرسة أن تساعد تلاميذها على اكتساب مهارة تحديد المشكلات بدلاً من أن تصنعها لهم... وخاصة المشكلات مرنة البنية وليست محددة البنية (المشكلة المعيقة)، وأن تكسبهم مهارات التفكير الناقد، ورؤية الأشياء بطرق جديدة، وأن تعلمهم المعارف من أجل الاستعمال لا من أجل الامتحان، وأن تغرس فيهم المرونة، وتدريبهم على ممارسة الشك المتأمل، والتفسير والتأويل، والبحث والتقصي". ونقينا دراسات كل من (Arvis, 1993 & Davar 1999) في عقد مقارنة بين البيداجوجيا في عصر الصناعة والبيداجوجيا في مجتمع المعرفة كما يلي:

مقارنة بين البيداغوجيا التقليدية والبيداغوجيا في مجتمع المعرفة

البيداغوجيا التقليدية	البيداغوجيا في مجتمع المعرفة
• التعليم كترتيب محدد الأهداف	• التعلم عملية نمائية مفتوحة الأهداف
• الإلقاء والتلقين	• النصير والتأويل
• الحفظ والتذكر	• الحوار وإثارة التساؤلات
• التلقي والطاعة	• البحث واكتشاف التناقضات
• التبسيط والتلخيص	• التنقيف
• التقنية	• فهم المعاني وإدراك العلاقات
• التقنية	• إثارة الشك والتأمل والتفكير
• الإجابات النموذجية	• تعدد الإجابات
• الائتلاف والرأي الواحد	• الاختلاف والتعددية
• تلقي السليبي للمعلومات الجاهزة	• إنتاج المعرفة ومعالجتها وتوظيفها
• التعليم مسئولية المعلم	• التلميذ شريك فاعل في عملية التعلم والتعليم
• التعلم دافعية من الماضي	• التعلم من أجل غايات مستقبلية

وكان نتائج هذه التغيرات في بنية البيداغوجيا التأكيد على مجموعة من المبادئ الأساسية في عملية التعلم/ والتعلم من أهمها :

١. توسيع مفهوم ديمقراطية التعليم وترسيخ رؤية جديدة لمبدأ تكافؤ الفرص: من خلال الإيمان بحق الجميع في التعلم، وبقدرتهم عليه، والاقتناع بإمكانية كل تلميذ على تعلم كل شيء، وأن باستطاعته تحقيق التميز في تعلمه.

٢. تأكيد مبدأ وحدة المعرفة، وتقارب العلوم وتكاملها: من خلال عدم الفصل بين العلوم الصورية كالمنطق والرياضيات، والعلوم الإخبارية كالفيزياء والكيمياء والأحياء، أو الفصل بين الطبيعيات والإنسانيات.

٣. إقرار رؤية جديدة للفروق الفردية : من خلال الاعتراف بمبدأ التنوع (Diversity) وتقدير التعلم (Individualizing Learning)، بل شخصته (Personalizing Learning) بما يستوجب البحث الدائم لمعرفة طرق تعليم / تعلم كل تلميذ، وتأكيد حقه في الرعاية داخل المدرسة وخارجها في المنزل والمجتمع.

٤. توسيع المدار الزماني والمكاني للتعليم / التعلم: من خلال الاعتراف بأن التعلم ليس مرادفاً للتدريس والحياة المدرسية فقط، وبأن التعليم يبدأ مبكراً، ولا ينتهي أبداً، بل يظل مستمراً مدى الحياة، كما تتعدد قنواته وتباين مصادره، وتتوزع وسائله وأساليبه وطرائقه.
٥. الإيمان بأن الإنجاز التعليمي للتلاميذ يرتبط بمستوى توقعات معلمهم: مما يؤكد أهمية أن تكون لدى هيئة التدريس توقعات عالية من قبل تلاميذهم، وأن تتوافر لديهم الرغبة والقدرة على أداء عمل تعليمي عالي الجودة، كما وينبغي أن يعكس محتوى المنهج هو الآخر توقعات عالية ومستويات مرتفعة.

(د) تطوير معاني بعض المفاهيم ذات الصلة بالتوجيه التربوي: القيادة - الاتصال - القيم :

على ضوء التغيرات الجذرية التي لحقت بالمنظومة التعليمية في مجتمع المعرفة، على نحو ما بينا سابقاً، فقد كان طبيعياً أن تطول تأثيرات هذا المجتمع على بنية للتوجيه التربوي باعتباره أحد أهم عناصر هذه المنظومة. وفي هذا الصدد نستطيع أن نرصد بعض المفاهيم الهامة ذات الصلة ببنية التوجيه التربوي كاستجابة منطقية لما فرضه مجتمع المعرفة من أبعاد جديدة .

ومن أهم هذه المفاهيم ذات الصلة بالتوجيه التربوي، نجد على وجه التحديد مفاهيم القيادة، والاتصال، والقيم، تلك المفاهيم التي اكتسبت أبعاد جديدة بل معاني جديدة متطورة .

والجدول الثلاثة التالية تقدم مقارنة لهذه المفاهيم الثلاثة، وتبين تطور معناها في مجتمع ما قبل الصناعة، والمجتمع الصناعي، ومجتمع المعرفة، وقد أعتمدنا في هذه المقارنة على Philip Jones (1998), and Ronald Hoskinson (2001)

المقارنة

في مجتمع ما قبل الصناعة	في المجتمع الصناعي	في مجتمع المعرفة
<ul style="list-style-type: none"> القائد رجل عظيم / كاريزما السلطة المباشرة. الأعضاء رجال مفكرون الطلاب صفوة 	<ul style="list-style-type: none"> القائد رأس التنظيم . السلطة هرمية . للتنظيم البيروقراطي. الأعضاء مهنيون/ موظفون، واللوائح تحكم الأعضاء والطلاب. مفاهيم الإدارة العلمية / البحث العلمي 	<ul style="list-style-type: none"> القائد التربوي يسلي وسط وحدات متعددة السلطة لثقة (تحتدية) . التنظيم الشبكي . الأعضاء ليسوا بمكافئهم الرسمية/ الإنتاج العلمي والقدرة على خدمة الطلاب والشراكة والمشاركة مفاهيم صناعة القرار/ الإبداع/ حل المشكلات القيادة هي القدرة على وضع الأهداف، وتحديد الأدوار ورسم السياسات ووضع الاستراتيجيات، وصنع البرامج.

الانتماء

في مجتمع ما قبل الصناعة	في المجتمع الصناعي	في مجتمع المعرفة
<ul style="list-style-type: none"> • علاقات شخصية • التفاعل اللغوي • التدریس-العمل الجماعي-فصول الدراسة. 	<ul style="list-style-type: none"> • علاقات رسمية غير شخصية . • التفاعل في إطار التنظيم البيروقراطي وفق اللوائح والقوانين. • المحاضرات / الكتب / الاختبارات المكنة . • ضبط الأعداد الكبيرة والثقافات المتعددة. 	<ul style="list-style-type: none"> • العلاقات الشخصية رغم تجاوز المكان. • تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. • تداخل العلوم -الإبداع-البحث العلمي- حل المشكلات. • عالم البث المرئي والمسموع /مصادر المعرفة المتعددة. • العلاقات الأفقية بين الكثرة والكثرة (شبكات الإنترنت والتلفزيون كوفنراس)

القيم

في مجتمع ما قبل الصناعة	في المجتمع الصناعي	في مجتمع المعرفة
<ul style="list-style-type: none"> • الضبط المباشر. • الأبوية. • السمعة. 	<ul style="list-style-type: none"> • الموضوعية. • الحياد العلمي. • العمومية. • المال/ المبنى . • العمل ذو المهام المحددة. 	<ul style="list-style-type: none"> • تسمية المعلومات والمعارف. • الالتزام بحل المشكلات. • التفكير الإبداعي. • المعرفة / وضوح الأهداف . • العمل ذو المهام غير المحددة.

المبحث الثالث

نحو نموذج متكامل للتوجيه التربوي يلي

مطلب مجتمع المعرفة: نموذج للتوجيه التربوي التنموي

لا شك أن ما أرساه مجتمع المعرفة من مبادئ وأسس تربوية جديدة وما أفرزه من قيم حاكمة. وموجهة للعمل التربوي ، يفرض ضرورة التوصل إلى نموذج جديد للتوجيه التربوي يتلاءم مع مقتضيات هذا المجتمع، ويعكس تأثيراته على ما شهدته بنية المنظومة التعليمية من تغيرات على نحو ما أسلفنا . وفي مسعا للتوصل إلى نموذج متكامل يتلاءم مع مجتمع المعرفة، فإن المنطق يستوجب منا عرضنا لأهم نماذج التوجيه التربوي خلال رحلة تطورها للتاريخية، ثم نحاول أن نتصور نموذجاً متكاملأ يفي بمتطلبات التنمية في مجتمع المعرفة، على ضوء الاجتهادات الفكرية في مجال التوجيه التربوي .

لذلك يأتي هذا المبحث في جزئين رئيسيين الأول: عرض للنماذج التاريخية في التوجيه التربوي، والثاني : عرض لتصور مقترح لنموذج متكامل نطلق عليه النموذج التنموي .

أولاً: نماذج التوجيه التربوي :

في هذا الجزء نحاول رصد أهم نماذج للتوجيه التربوي التي لعبت دوراً كبيراً في تنمية مجال التوجيه التربوي، وتوالت هذه النماذج تاريخياً، وتزاملت أيضاً، حيث مازال بعضها يلعب دوراً مؤثراً ، وله أتباعه .

وفيما يلي نقدم عرضاً مختصراً للنماذج للتوجيه التربوي خلال رحلة تطورها ، كما تناولها العديد من مفكرى التربية ومنهم :

K.D.Glickman et al (1998), Borders (1995), Macbeath (1998), hart (1994), Leddick (1994), Smith & Fenstermacher (1999), and Sullivan & Jeffrey (2000) .

وقد يساعدنا هؤلاء المفكرون على استجلاء جوهر كل نموذج من النماذج الهامة للتوجيه التربوي ، وذلك كما يلي :

١- النموذج البيروقراطي Bureaucracy :

نشأت فكرة هذا النموذج على يد ماكس فيبر وهو الذي صاغ اللفظ في نهاية القرن التاسع عشر مع تقدم المجتمع الصناعي.

ومن المعروف أن نموذج فيبر كان ينهض على جملة من المبادئ التي كانت لها تأثيراتها الواضحة على التوجيه التربوي في تلك الأثناء، حيث تشير الأدبيات في هذا الصدد إلى أن عمليات التوجيه، ومن خلال استنادها إلى مبادئ البيروقراطية، ارتكزت على الأسس التالية:

١- التأكيد على الكفايات وتقسيم العمل.

٢- تأكيد أهمية التخصص إلى أبعد حد ممكن، فلا يقوم أي شخص بالإشراف إلا على من هم يقعون في دائرة تخصصه.

٣- الارتباط بالأهداف الموضوعية للتعليم وكل التفاصيل المتصلة بهذه الأهداف.

٤- العناية بالضبط الإداري الحازم، كالالتزام بالوقت، والقيام بالواجبات المحددة بدقة.

٥- ضبط إجراءات العمل، أي تاديته وفق خطط محددة موضوعة، ويشمل هذا المعلم والموجه.

٦- الاعتماد على الأوامر الموثقة كتابة بين الموجه والمعلم أو بين الإداري والمنفذ.

- وقد كان المعلم في هذا النموذج موظفاً متخصصاً.
- أما المُوجِّه فقد كان مفتشاً يحتل مكانة أعلى من مكانة المعلم في التسلسل الهرمي للوظائف.

ومن ثم فقد كان مفهوم التوجيه التربوي مرادفاً للتفتيش على التعليم، وغالباً ما كانت تصند هذه المهمة لأشخاص عاديين من خارج مهنة التعليم، حيث كان يتركز جل عملهم في التفتيش على الأنينة والتسهيلات المدرسية والأجهزة والأثاث، ولتنظيم للتلاميذ والمعلمين، ولم يكن هؤلاء الأشخاص متفرغين أصلاً لهذا العمل. ومع نمو عدد المدارس، تم التوجه إلى تعيين مفتشين متفرغين لأداء المهمة نفسها التي لم تكن تشمل الإشراف على أعمال المعلمين داخل حجرة الدراسة بعد.

ومع بدايات القرن العشرين، بدأت مهمة التفتيش على التعليم تتجه إلى الإشراف على المعلمين أثناء أدائهم لمهمة التدريس للتلاميذ داخل حجرة الدراسة، وكان المُوجِّه التربوي، أو بالأحرى المفتش، خلال تلك الفترة يستمد صلاحياته وسلطاته على المعلمين من السلطات المخولة للمدير الأعلى منه في الهيكل التنظيمي، والذي كان يعد أعلى مرجع للسلطة على المؤسسات التربوية في المنطقة التعليمية التابع لها المُوجِّه.

٢- نموذج الإدارة العلمية Scientific Management:

نشأت الإدارة العلمية مع بدايات القرن العشرين وخلال الربع الأول منه على يد المفكر فريدريك تايلور، Frederick W. Taylor ومن أهم أعماله كتابه الهام "مبادئ الإدارة العلمية عام ١٩١١ - وقد استمد تايلور معظم أفكاره من خبرته العملية في مصانع الصلب الأمريكية، وقد تأثر التعليم في إدارته، إلى حد بعيد، بالأنطروحات والمبادئ التي كانت تدار بها المصانع في ذلك الوقت، والتي كانت تعتبر زيادة الإنتاج وتعظيم الربح من أهم الأهداف التي تسعى إليها الإدارة، وأن هذا الهدف يتحقق من خلال اتباع قواعد وتقنيات علمية محددة بدقة.

واستطاع فرانكلين بوبيت Franklin Bobbit (1913) الأستاذ بجامعة شيكاغو أن يطبق مبادئ الإدارة العلمية عند تايلور على المشكلات التربوية في مجال الإدارة والإشراف التربوي.. وقدم ما أطلق عليه مناهج التوجيه المهني والعلمي.

وقد تركزت الأسس التي ينهض عليها التوجيه التربوي كما عرضها Sullivan & Jeffrey (2000) وفق مبادئ هذا النموذج فيما يلي :

١. تحديد الطريقة المثلى للعمل التعليمي، والتي ينبغي على المعلم الالتزام بها بكل دقة وعدم الخروج عنها.
 ٢. تطوير العمل التربوي، أسوة بالأعمال في المجالات الأخرى، على أساس البحث العلمي، وقد تركز اهتمام البحث التربوي هنا على اكتشاف قوانين التعلم، وزيادة دافعية المعلمين للقيام بأدوارهم في عمليات تعليم التلاميذ وتطعيمهم.
 ٣. تحديد أدوار المعلم ، ومن ثم وضع مقاييس محددة لعمله بكل التفاصيل، ونقل للتوقعات إليه، وتدريبه ومراقبته وتقويمه وزيادة دافعيته.
- وقد يكون من الصعاب هنا الإشارة إلى أن المنطلقات التي حكمت هذا النموذج تتمثل فيما يلي:
- أن المعلمين في مدارسهم إنما لا يعرفون ما ينبغي عليهم عمله، أو أن ما يعرفونه في هذا الشأن قليل.
 - أنهم بحاجة إلى أن يقوم المؤجّه بالتنسيق لهم، وما عليهم إلا أن يقوموا بعملية التنفيذ وفقاً لتلك الخطة تبين الخروج عليها.
 - أنهم بحاجة مستمرة إلى حث وتوجيه لما يفعلون.
 - أنهم بحاجة إلى من يتابعهم في أعمالهم.
- ومن ثم فقد كان المعلم في إطار هذا النموذج منفذ للمناهج المعدة سلفاً، من خلال الالتزام بطرق التدريس المحددة، والتباعد للتعليمات والتوجيهات الصادرة إليه .
- أما المؤجّه فقد تحدد دوره في إصدار التوجيهات للمعلمين، والمراقبة الفاعلة لهم لضمان قيامهم بالمهام الموقّعة بهم وبالطريقة التي تم تحديدها من قبل الإدارة. وهنا - في حقيقة الأمر - لم يختلف دور المؤجّه كثيراً عن دور المفتش في النموذج البيروقراطي إلا في المناهج والأساليب العلمية التي قدمها النموذج العلمي .
- كما كانت المفاهيم الأساسية التي تحكم العملية التعليمية تتمثل في: الضبط - المحاسبة - الكفاية - التقنين - التبعية الصارمة للتوجيهات.

- نموذج الإدارة العلمية الجديدة Neo-Scientific Management :

وقد برز هذا النموذج في منتصف القرن العشرين كحالة لعلاج مشاكل تطبيق مبادئ الإدارة العلمية في المدرسة على أثر التوتر الذي نشأ بين الموجه والمعلم بسبب الرقابة المباشرة

والصارمة والشخصية. ويمكن القول بأن المسألة التي سعت مدرسة الإدارة العلمية الجديدة كما قدمها بار هي: كيفية إيجاد وسيلة للضبط اللا شخصي - غير المباشر في العلاقة بين الموجه والمعلم.

ومن أهم رواد هذا الاتجاه الجديد في الإدارة العلمية بار (1931) A.S Barr الذي ركز كل جهده لدعم الأسس العلمية والمهنية التربوية عند الموجهين .

وقد تمثل الحل في: المعايير العلمية للعمل - الاختبارات مرجعية المحك التي تركز على مبدأ أن "ما يتم قياسه هو ما يتم تعلمه".

وهنا يلاحظ أن ما سعى نموذج الإدارة العلمية الجديدة إلى ترسيخه هو:

- الانطلاق من المعايير والاختبارات كأدوات غير شخصية للضبط: ضبط المعلم وضبط التعليم والتعلم.
 - التأكيد على أن السلطة يجب أن تكون سلطة "علمية" خارجية، خارج الموجه وخارج المعلم.
- وهكذا تضمن هذا النموذج - نموذج الإدارة العلمية الجديدة - هذه المدرسة - كما يقول ماكبيث (1998) MacBeath فكرة متسلطة منذ البداية على المعلم باسم العلم، تتمثل في أن المعلمين يعينون منذ البداية من أجل القيام بواجبات محددة سلفاً... للوفاء بمتطلبات الإدارة... التي تم وضعها بطريقة "علمية" بعيداً عن مشاركة المعلمين، بل والموجهين، وجعلت من الموجه رقيباً وإن كان بثوب علمي إن صح التعبير.

ومهما يكن من أمر، فلا بد هنا من الإشارة إلى أنه في ظل نموذجي الإدارة العلمية، والإدارة العلمية الجديدة على حد سواء، فقد ركزت الممارسات التوجيهية على ما يلي :

- مراقبة أعمال المعلم: وكثيراً ما كان يتم ذلك من خلال الزيارات المفاجئة التي يقوم بها الموجه (المفتش) ، على اعتبار أن ذلك يمكنه من رؤية المعلم في موقف يعتقد أنه طبيعي، وكثيراً ما كان بعض الموجهين يغالون في رقابتهم للمعلمين، بحيث يجعلون أساس مهمتهم تصيد عيوب المعلم وهفواته، والبحث عن أخطائه، وعادة كان الموجه يتدخل في النشاط الجاري في الحصة، مبدئاً عدم موافقته على ما يجري فيها، فيتناول الدرس من المعلم ويقوم بشرحه بدلاً منه، مما كان يسبب كثيراً من الحرج للمعلم أمام تلاميذه، الأمر الذي ترتب عليه انعدام الثقة بين الاثنين .

- التأكيد من أن المعلم يتبع تعليمات الموجه وأفكاره: ولقد كان الخروج عن تلك الأفكار والآراء وعدم تطبيق التعليمات مثلباً كبيراً يعرض صاحبه للعقاب، وكثيراً ما كان الموجه في ذلك يمارس السلطة الفوقية على المعلمين، حيث يستبيح لنفسه تحت وطأة هذه الظروف تضخيم أخطاء المعلم في بعض الأحيان، والتلويح بها في وجهه أمام زملائه وتلاميذه في أحيان أخرى.

تقديم أداء المعلمين بهدف تزويد الرؤساء بالمعلومات عن أحوالهم: وغالباً ما كان يتم ذلك من خلال قياس المستوى التحصيلي للتلاميذ المعلم، ومدى إقناعهم للمعلومات والمعارف وحفظها باعتبار ذلك يمثل المعيار الوحيد للحكم على مدى كفاءة المعلم، وكثيراً ما كان يلجأ الموجه إلى تضيق الخناق على التلاميذ بسياسات من الأسئلة التي كان يعتقد أنه بواسطتها يتمكن من تحديد مستوياتهم ومن ثم مستوى معلمهم، الأمر الذي كان يضطر المعلم إلى تكريس جهده نحو تحفيظ التلاميذ للمعلومات والحقائق، وتدريبهم على صنوف الأسئلة المتوقع أن يسألها الموجه عند زيارته للصف، ويهمل أشياء أخرى قد تكون أكثر أهمية في تحقيق النمو الشامل للتلاميذ، لأن الموجه لا يوليها اهتماماً ولا يلتفت إليها في عملية تقييمه لأداء المعلم.

والذي لا شك فيه أن هذه الممارسات أورثت للتوجيه للتربوي والنظام التعليمي بصفة عامة عيوباً عدة يتمثل أبرزها فيما يلي:

١. أنها ساعدت على عدم تخصيص المعلم، والحد من قدراته الإبداعية والابتكارية.
٢. أنها أدت إلى انصراف المعلمين إلى الاهتمام بالأمور الشكلية والأعمال الروتينية في العملية التعليمية على حساب إهمال مضمون تلك العملية.
٣. سيادة روح التسلط من قبل الموجه على المعلمين، وممارسة السلطة الفوقية من أعلى إلى أسفل، مستخدماً في ذلك كامل سلطاته التي خولها له مركزه الوظيفي، متصوراً أن المعلمين يعملون عنده وليس معه، مما أفقد العمل صفة الجماعية والتعاون لتحقيق الأهداف المشتركة. ونتيجة لذلك فقد كان المعلمون لا يرحبون بزيارات الموجه لهم، حيث تؤدي إلى توتر المعلم، بل وتوتر التلاميذ أنفسهم لاسيما إذا حرص الموجه على تضيق الخناق عليهم بالأسئلة حتى يُظهر عجزهم أو جهلهم وعجز وجهل معلمهم.
٤. الانقمار إلى الموضوعية والدقة في تقييم أداء المعلم والتقرير عنه، كذا التقرير عن المدرسة، حيث كانت هذه التقارير وتلك تتسم بالعمومية وتعتمد على الانطباعات الذاتية،

وتلعب فيها العلاقات الشخصية (المسالبة والموجبة) بين الموجه والمعلم أو بينه وبين إدارة المدرسة دوراً أساسياً، الأمر الذي أدى بدوره إلى انخفاض الروح المعنوية لكثير من المعلمين ومديري المدارس الجانين، كما أدى إلى إشاعة روح التفافس بين الأفراد والجماعات.

٢- نموذج العلاقات الإنسانية human Relationship :

نشأ هذا النموذج خلال ثلاثينيات القرن العشرين على يد إلتون مايو ورفاقه (Elton Mayo 1933) ورفاقه في شركة الكهرباء " هاثرون " ثم سرعان ما تم تطبيقه على المدارس لعلاج مشاكل الإدارة الطمية، وجاء هذا التحول متزامناً مع ما شهده العالم من انتعاش اقتصادي في أواخر تلك الثلاثينيات وما صاحبه من انتشار للتعليم وكثرة مؤسساته من ناحية، وظهور اتجاهات أكثر تقدمية في حق التريبة تمثلت على وحدة التحديد في كتابات "جون ديوى" التي أكدت على أهمية ممارسة قدر أكبر من الديمقراطية، وتدعو إلى مزيد من العلاقات الإنسانية في إدارة مؤسسات التعليم والإشراف عليها، من ناحية ثانية. وقد بلور هذه الأفكار جميعها إثنان من أساتذة جامعة هارفارد هما (F.J.Roethlis burger and W.T.Dickson 1949) في نموذج عُرف باسم نموذج العلاقات الإنسانية في التوجيه التربوي . ويؤكد هذا النموذج في مجال التوجيه التربوي على دور العلاقات الإنسانية وما يرتبط بها من تحقيق الرضا الوظيفي بين المعلمين، حيث ينهض هذا النموذج في هذا الصدد على جملة الاعتبارات التالية :

- النظر إلى المعلمين باعتبارهم كائنات إنسانية لهم أحلامهم وآمالهم وطاقتهم الكامنة، ومن ثم فيجب التعامل معهم على أساس أنهم يمثلون محور العملية التوجيهية، كما هو الحال عند النظر للتلاميذ باعتبارهم محور العملية التعليمية.
- النظر إلى الموجهين باعتبارهم قيادات إنسانية لديها القدرة على توجيه طاقات المعلمين نحو تحقيق الرضا الوظيفي، ومن ثم فيجب التعامل مع الموجه على أساس كونه خبيراً يسعى لمساعدة المعلم في التغلب على ما يواجهه من مشكلات تعليمية، ومرجعاً من المراجع التعليمية التي بإمكان المعلم الإفادة منه ليصبح عمله أقل مشقة وأكثر فاعلية.
- للنظر إلى العلاقة بين الاثنين، الموجه والمعلم، على أنها علاقة تجمع بين فردين يعملان معاً، وأن الموجه في هذا الإطار لا يتميز عن المعلمين إلا بكونه أكثر خبرة وكفاية منهم، ومن ثم فهو بمثابة معلم المعلمين.

- أن نجاح التوجيه التربوي في تحقيق أهدافه وتحسين العملية التعليمية ورفع إنتاجيتها، يستلزم أن يكون الموجه مؤهلاً تأهيلاً يمكنه من تقديم النصيحة الفعالة للمعلمين باعتباره معلماً لهم، وأنه يتميز بالقدرة على العمل بنجاح مع غيره من الناس.

وهكذا اتجه التوجيه التربوي على ضوء هذا النموذج إلى مفهوم جديد يقوم على أساس التركيز على العمليات بدلاً من التركيز على النواتج التعليمية، وأصبحت المشاركة بين المعلمين والموجهين منهجاً للتوجيه، وصار اكتشاف المواهب وحفز الهمم وتعظيم القدرات وعلاج المشكلات استراتيجيات عيادية في عملية التوجيه (الإشراف العيادي)، وأضحى هدفه زيادة فاعلية المعلم من خلال تنمية شعوره بأنه عضو هام ونافع للمدرسة.

غير أنه نظراً لفهم الضيق لهذا النموذج والتطبيق الخاطئ لمبادئه في مجال التوجيه التربوي، فقد نتج عن ذلك سلبيات في ممارسة العمليات التوجيهية، يتمثل أبرزها فيما يلي:

١. لقد بنت هذه العمليات وكأنها رعاية خالية من الضوابط، وبدى العمل التوجيهي وكأنه يتم في إطار من الحرية المطلقة، وصار التوجيه التربوي، وفقاً لهذه الممارسات، وكأنه عملية اكتساب أصناف من أجل التأثير على المعلمين بطريقة إنسانية.

٢. أن التوجيه صار نظيراً للتعليم، وصار الموجه يتصور نفسه على أنه معلم المعلمين، الأمر الذي ترتب عليه أن أصبح الاتصال بين الطرفين ذا طريق واحد، رغم ما قد يينلله للموجه من جهد لحث المعلم على الصراحة والمشاركة الحرة في أية مناقشة بينهما، فالصعوبة هنا لا يمكن التغلب عليها لمجرد أن الموجه يرغب في أن يكون ديمقراطياً في علاقته بالآخرين الذين يعتبرون - من وجهة نظره - أقل منه علماً، إذ أن المشكلة هي مشكلة موقف ولا يمكن القضاء عليها دون تغيير الموقف نفسه.

وعلى أية حال فبالرغم من تغير التوجيه التربوي من نموذج الإدارة العلمية الذي كان يستهدف رفع الإنتاجية من خلال السعي لضبط سلوك المعلمين إلى نموذج العلاقات الإنسانية الذي كان يسعى لتحقيق نفس الهدف (رفع الإنتاجية)، لكن من خلال جعل المعلمين أكثر سعادة في العمل، نقول بالرغم من ذلك، إلا أن الممارسات التوجيهية ظلت كما هي في كلا النموذجين، كما تقتصر التطوير على تغيير الشعارات ولم تتغير الممارسات، بل في كثير من الأحوال ظل الأفراد الذين كانوا يمارسون التفتيش في ظل النماذج السابقة، يقومون بمهمة التوجيه في ظل نموذج العلاقات الإنسانية.

وهكذا يتضح أن كلاً من نموذج الإدارة العلمية ونموذج العلاقات الإنسانية، رغم أنهما متصارعان في الميدان التربوي، ورغم أن كليهما ينطوي على مثالب، مازال صدى وتأثير كل منهما قوياً في الميدان التربوي، سواء فيما يتعلق بتحديد دور الموجه ومهامه، أو فيما يتعلق بتعريف طبيعة التوجيه التربوي وبلورة أهدافه.

٤ - نموذج تنمية الموارد الإنسانية (Human Resources Development Model)

ظهر هذا النموذج مع نهاية الستينيات من القرن الماضي، وذلك على أثر الخلاف الذي نشأ بين أنصار نموذج العلاقات الإنسانية في الإدارة. كان هذا الخلاف يدور حول :

- هل يوجه القرار أولاً إلى ضرورة تحقيق الرضا الوظيفي والمساعدة بين العاملين ؟.
- أم يوجه أولاً إلى ضرورة زيادة فعالية التنظيم المدرسي من أجل الإنجاز؟.

ومن المعروف أن الرأي الأول يمثل رؤية أصحاب نموذج العلاقات الإنسانية التقليدي، أما الرأي الثاني فهو ما اتخذه المجددون في مدرسة العلاقات الإنسانية ومن أبرزهم:

Douglas McGregor (1960)

- دوجلاس ماكجريجور

Chris Argyris (1964)

- كرايس أرجيريس

وكان هذا الخلاف يعني بالنسبة للتربويين اختيار قضية من القضيتين التاليتين :

المشاركة في القرار ← زيادة رضا المعلم ومساعدته ← يؤدي إلى زيادة فعالية المدرسة ؟

المشاركة في القرار ← زيادة فعالية المدرسة ← يؤدي إلى زيادة رضا المعلم ومساعدته ؟

والمعللمات : التي يتبناها أصحاب نموذج تنمية الموارد الإنسانية هي :

- ضرورة بناء بيئة تشجع على تحقيق الأهداف وتدعم المبادرات الإنسانية وتهيئ شروط الإنجاز.

- الإنجاز يحتاج إلى تحديد مهام دقيقة وبناء شروط عمل فاعلة في المدرسة.

- الإنجاز هو نفسه محفز للعمل.. والنجاح يحقق الرضا والمساعدة للمعلمين.

المعلمون : في هذا النموذج كيانات إنسانية لديها كفايات فردية وإمكانات وطاقت.

والتنظيم الفعال : هو الذي يحتضن هذه الكفايات ويفعل إمكاناتها ويطلق الطاقات الكامنة فيها.

والموجهون : في هذا الإطار هم المسؤولون عن تفعيل التنظيم ببناء بيئة مدرسية تشجع على تحقيق الأهداف، وتحفز الطاقات وتدعم المبادرات وتكافئ الإنجازات.

يحدد هارت (1994) Hart مسؤولية للموجهين في النقاط الآتية :

- بناء العناصر الفاعلة داخل التنظيم المدرسي واكتشاف الإمكانيات والطاقات البشرية العاملة وحفزها للعمل.
- توحيد أهداف التنظيم مع احتياجات المعلمين في سياق عمل منظم محفز على الإنجاز الإنساني.
- تحقيق شروط المدرسة الفعالة المتمثل في وجود علاقات إنسانية وتوفير معلومات دقيقة عن العمل.
- توفير الخبرة الداعمة للفرد...والتي تحقق احتياجاته وتنمي إمكاناته.

٥- النموذج المهني Professional Model :

جاء ظهور هذا النموذج على أثر نشأة المهنة التربوية كحركة تربوية فاعلة مع بداية الستينيات، مدعومة بكتابات ليرمان (1967) R. Dreeben و (1965) M. Lieberman . حيث حاول هذان المفكران وضع نموذج لمعنى المهنة في التربية، وقد أكدا من خلال هذا النموذج أن التربية مهنة Profession وأن المعلم صاحب مهنة.

والمهنة من وجهة نظرهما تنهض على ثلاث دعائم هي التخصص / الأخلاق / المعايير

وقد حدد هذان المفكران المهنة على أنها :

- عمل يقوم ويؤسس على معارف نظرية ثرية، واسعة ومتخصصة، وفهم عميق للممارسات الحكيمة.
- عمل ينتج عن تطبيقاته اليومية خبرات ومعارف مستمدة من الممارسة، مما يجعل العمل التربوي متبصراً وحكماً.
- عمل يحتاج في ممارسته إلى تأهيل وإعداد متخصص وطويل زمنياً يؤهل إلى ممارسة متخصصة .

- عمل له ميثاقه الأخلاقي الخاص به، والذي يحكم ويوجه سلوك أعضائه.
- وهذه الأخلاق والخبرات هي التي تحدد معايير انتقاء الممارسين للمهنة ومستوياتهم المهنية.
- والممارس المهني يتمتع بقدر كبير من الاستقلال ومستوى عالٍ من المسؤولية المهنية، ويستمد سلطاته من المهنة ذاتها.

ولم ي هذا الإطار المهني Professionalism : يصبح :

المعلم مهني : صاحب مهنة.

والموجه : قيادة مهنية، العلاقة بينه وبين المعلمين علاقة زمالة.

ومسؤولية الموجه : مستمدة من معايير المهنة.

ووظيفته : تنموية.

ركائز النموذج المهني :

ينهض النموذج المهني على جملة المرتكزات التالية:

- المعرفة هامة وأساسية لكنها لا تصف الممارسة كلية.
- قدرة المعلمين على صناعة قرارات وأحكام تقوم على فهم طبيعة الموقف المعاش.
- المعلمون يجب أن يقرروا ما هو الحل الملائم، وما هو الصحيح والخاطئ في الموقف.
- يجب أن تتوافر لدى المعلمين، ومن خلال الممارسة، القدرة على إنتاج معارفهم عن طريق ربط النظرية بالتطبيق والفكر بالممارسة.
- سلطة المعلم تقوم على المعرفة المتخصصة والخبرة المتحصرة الناتجة عن الممارسة.
- للموقف التربوي أخلاقياته وقيمه التي يجب أن يعرفها المعلمون ويستدخلونها ويلتزمون بها في ممارساتهم.
- القيم الخلقية تمثل وسائل لتنمية الموقف المهني.

- أسس التوجيه التربوي في النموذج المهني :

ينهض التوجيه التربوي في ظل النموذج المهني ، وفقاً لكتابات لوسيو وماكنيل

(Lucio & McNeil 1979) ، على جملة الأسس التالية :

- المواقف التعليمية متباينة ولذلك لا يوجد أسلوب واحد ثابت وموحد يصلح للتعامل مع جميع المواقف، وبالتالي يجب أن تتعدد أساليب العمل والتعامل بتعدد المواقف وتباينها، وهنا يصبح الموجه مطالب بالفهم الإكلينيكي لكل موقف وكذلك المعلم.
 - المعارف العلمية التربوية المتخصصة هامة ولكنها غير كافية، وإذا فإن الخبرة اليومية المتبصرة المعترشة بالمعارف المتخصصة تنتج "معارفها المهنية" المرتبطة بالعمل اليومي.
 - الموجه يستمد سلطته من خبرة الموقف المعاش من الحس المهني، المشترك بين المعلمين، القائم على الخبرة المتبصرة. وهي (أي سلطة الموجه) تُمارس من خلال سياق التدريس ومن داخل المعلمين، الذين يشاركون في صنع هذه السلطة، وأسسا من الخبرة، والتدريب، ومقتضيات فهم الموقف، وبالتالي يصبح الكل مستخدماً هذه السلطة: الموجه والمعلمون بل والسياق التعليمي ذاته.
 - آليات للتوجيه وأساليبه متنوعة حيث تشمل :
 - الحوار الذي يجعل القيم والمعتقدات التربوية صريحة وفاعلة.
 - الحس المشترك نحو معايير متفق عليها للممارسة المهنية.
 - إفساح الفرص لحرية التصرف للمعلم على أساس المسؤولية والمحاسبة.
 - الإشراف العيادي (الإكلينيكي) هام جداً في تنمية الحس المهني لدى المعلم...إنها رحلة طويلة وشاقة في تنمية المعلم بعد إعداده تربوياً في الجامعة.
 - التنمية المهنية للمعلم يجب أن يقوم بها الموجه باعتباره قيادة فنية مهنية.
 - تنمية الحس المهني تعني تنمية الفضيلة المهنية Professional Virtue.
- ٦- النموذج الخلقي Moral Model :
- قدم جود ون واطمسون (1962) Goodwin Warson هذا النموذج كاتجاه أخلاقي - قيم وسلوكيات، يظهر إرادة الموجهين نحو الإنخراط في المدرسة وأعمالها اليومية. ويؤكد واطمسون أن هناك ارتباط قوی موجب بين الالتزام الخلقي العالي لدى الموجهين والتفوق والانتجاز لدى المعلمين والطلاب . كما عكس هذا النموذج مبادئ حركة تربوية معاصرة تربط بين التربية والمسؤولية الاجتماعية وفي هذا الاتجاه يؤكد كل من ستينجل وتوم (1995) Stengel & Tom على ما يلي :

- التربية وفقاً لهذا التصور : فعل خلقي.
- والمعلم في هذا النموذج : صاحب رسالة اجتماعية والإحساس بمشاركة الجماعة الاجتماعية نفس القيم والمعايير والمثل... يعطي المعلم الشعور بالالتزام والاعتماد المتبادل والانضباط الذاتي نحو العملية التعليمية.
- أما للموجه في هذا الإطار فهو :
 - قيادة اجتماعية : المدرسة بالنسبة له جزء من المجتمع الكبير... ومسئوليته إزاء المدرسة تنمية المجتمع وترقية الحياة الاجتماعية فيه.
 - قيادة ثقافية : عليه أن يعي ويحدد محور ومركز القيم والمعايير الفاعلة في التقدم والتطوير... هو إذن صاحب رسالة تنويرية.
 - قيادة زمالية : مرتبط بالمعلمين من خلال " الفضيلة المهنية"، وهو مسئول عن التنمية للثقافة والمهنية لزملائه حتى يؤسس سيقاً من التساند والجماعية الموجهة نحو هدف تنموي واحد .
- السلطة في هذا النموذج :
 - سلطة داخلية وليست خارجية، تتبع من الداخل، من داخل الحس الخلقي-المهني المشترك بين زملاء العمل (المعلمين) .
 - هذه السلطة تتيح للمعلم أن ينمي العمل ويرقيه استناداً على الإجماع الخلقي للجماعة التربوية.
 - التوجيه هنا غير مباشر: لأنه ينبع من المعايير والقيم داخل الجماعة التربوية... ومن ثم فهو توجيه ذاتي Self-Management.
- وهنا يوضح " ستينجل وتوم " لنا معنى مصطلحين هامين في هذا النموذج ويشكلان خلفيته الفلسفية . والمصطلحان هما الفضيلة الخلقية للمهنة والبعد الخلقي للمعرفة، وذلك كما يلي :

(١) الفضيلة الخلقية في المهنة ويحدد معناها فيما يلي :

- الالتزام بالممارسة بطريقة نموذجية في التعليم / التعلم.

- الالتزام بالممارسة نحو تأكيد القيم الاجتماعية في الحقل التربوي.
- الالتزام بالممارسة بشكل عام.
- الالتزام بأخلاق الرعاية.

هذه الفضيلة الخلقية هي بمثابة البذرة التي ينمو منها نظام معياري خلقي قوي، وحينما يلمو هذا النظام المعياري بشكل يجعل المدرسة جماعة اجتماعية School as Community فإن التوجيه بشكله التقليدي يتلاشى لأن القوة الموجهة تصبح قوة ذاتية داخلية في الجماعة.

(ب) البعد الخلفي في إنتاج المعرفة ويتحدد معنى هذا المصطلح فيما يلي :

- عدم فرض أفكار مسبقة على فهم الواقع.
- دع الوقائع تتحدث عن نفسها.
- عرض الوقائع بدقة وصدق كلما أمكن.
- دع الواقع يصحح الفكرة الخاطئة.
- منطلقات البحث هي: الاهتمام القيمي في إنتاج المعرفة والالتزام بالمسؤولية.

ثانياً: نحو نموذج متكامل مقترح للتوجيه التربوي: نموذج التوجيه النموذجي:

من العرض السابق لنماذج للتوجيه التربوي خلال رحلة تطوره يتبين أن ثمة نموذجين من النماذج الإدارية - للنموذج البيروقراطي ونموذج الإدارة العلمية هما اللذان دصا وكرسا مفهوم التوجيه التقليدي بعناصره الآتية :

- التفتيش والمراقبة.
- التركيز على المعلم بوصفه الموضوع المراد / المستهدف.
- الزيارات الميدانية المفاجئة.
- الخطط الرسمية.
- الفردية في معالجة القضايا والمشكلات واتخاذ القرارات.
- المكانة المتعالية للموجه في التسلسل الهرمي الوظيفي / الإداري.

- الأسلوب للمتسلط في التعامل.

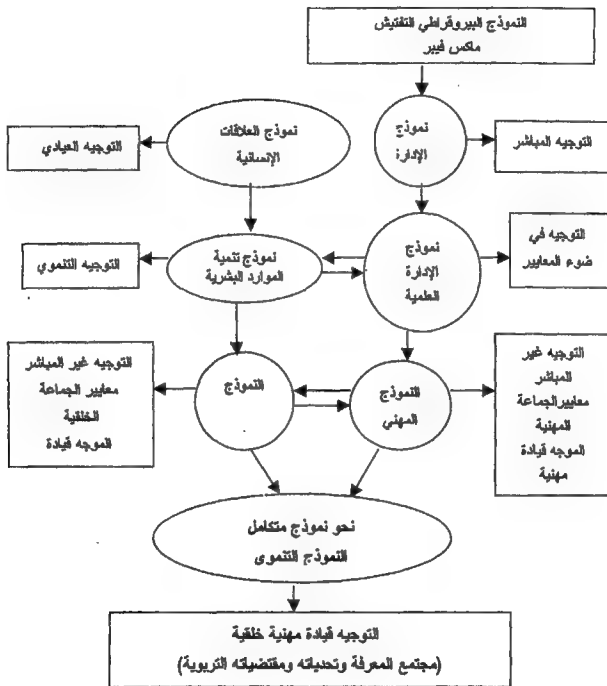
- سلطة التوجيه المستمدة من خارج الموقف التعليمي.

وبالرغم من محاولة النموذجين التاليين، وهما نموذج العلاقات الإنسانية، ونموذج تنمية الموارد البشرية، في مواجهة المفهوم التقليدي للتوجيه التربوي، إلا أن ما انطوى عليه هذان النموذجان من مثالب الفوضى، باسم الإنسانية في الأول والاقتدار للمعايير التنموية في الثاني، لم يؤهلهما لاحتلال مكانة بارزة أو مكانة هامة في ساحات الفكر التربوي وخاصة في مجال التوجيه .

ومن هنا فإن الأمل يظل معقوداً على النموذج المهني والنموذج الخلفي في دفع هيمنة المفهوم التقليدي، باعتبارهما النموذجين الأكثر ارتباطاً بالتقدم التكنولوجي والمعلوماتي، ومن ثم الأكثر قدرة على الاستجابة للمتطلبات التربوية لمجتمع المعرفة بمتغيراته وتحدياته التي أوضاعناها سلفاً. وفي هذا الإطار نقدم فيما يلي طرحةً لنموذج جديد مقترح ينهض على أساس تحقيق التكامل بين هذين النموذجين ويعكس خصائصهما المشتركة، ويتجنب المثالب التي أفرزتها النماذج السابقة ولدى الباحثة إيمان من البداية وقناعة من أنه يصعب أن تقتصر عملية التوجيه، باعتبارها عملية دينامية، على نموذج واحد. كما لا يصلح نموذج واحد ليكون أساساً لعملية توجيه صحيحة فذلك تبسيط للأمور .

ولذلك جاد اهتمامنا من خلال العرض السابق على بيان الأسس الفلسفية خلف كل نموذج لنفتح الباب لعملية تكامل. تساعد على بناء تصور النموذج التنموي المتكامل المقترح. والشكل التالي يوضح تطور نماذج التوجيه التربوي ، وموقع النموذج المقترح منها .

شكل يوضح تطور نماذج التوجيه التربوي



تنمية النموذج المقترح :

(أ) للتعليم في إطار النموذج المقترح :

- تعليماً توقعياً : يكسب المتعلم مهارات التحسب للذكي للتغيرات المنظورة والمحتملة، والاستعداد القبلي لها، والتعامل بفاعلية مع أحداثها، بل والسعي لإحداثها.
- تعليماً تشاركياً : يعد الإنسان للتعود على التعامل مع الآخرين والتعاون معهم ، في إطار من حرصه على الاختلاف عنهم وليس معهم.
- تعليماً علمياً ناقداً : يفرس في الإنسان رفض أية حتمية أو التسليم بالحقائق والمعارف السائدة أو العمل بموجبها قبل التحقق من صحتها وتمحيصها واختبارها .
- تعليماً إبداعياً : يكسب المتعلم مهارات التفكير الإبداعي والابتكاري، ويدربه على أصول الإنتاج المعرفي والإبداع التكنولوجي .
- تعليماً مستمراً : يدعم لدى الفرد مبدأ مواصلة التعليم مدى الحياة، ويكسبه مهارات التعلم المستقل والذاتي.
- تعليماً منتجاً : يكسب المتعلم المهارات العلمية الأساسية المطلوبة للعمل والإنتاج والتي تمكن من التعامل مع متطلبات الحياة العملية بفعالية وإيجابية .

(ب) إنتاج المعرفة في النموذج المقترح:

- مطلب مجتمعي، وتحدٍ حضاري.
- قيمة علمية أخلاقية.
- عملية تعاونية تشاركية.
- تمثل أحد أهم المعايير للحكم على مدى فعالية النظام التعليمي.
- تنهض على الاعتبارات التربوية التالية :
- ١- عدم التسليم ببتين واحد مهما كان مسنده.
- ٢- التفكير الناقد للحقائق والعمليات والوسائل والإشكاليات الاجتماعية، والتفكير الشامل والعقلاني للبحث عن الحلول البديلة لها.

٣- المغامرة لارتقاء المجهول، والمشاركة المتحممة والتامة مع الآخرين في العمليات الخلاقة من أجل تغيير الأحداث والسيطرة عليها، وتوجيهها في اتجاه تكريس حياة كريمة وطيبة للجميع.

٤- تبني توجهات جديدة للتفكير تنهض على أساس الجمع بين القدرة على التفكير الشامل وبين الإحاطة بما وراء حدود التخصصات المعرفية المختلفة، كما يتطلب توجهاً أكبر نحو وحدة المعرفة وتكامل مجالاتها، وإدراك القيمة المعرفية المضافة لهذا المجال أو ذلك من جراء هذه الوحدة المعرفية، وذلك للتكامل المعرفي.

٥- تدريب العقل البشري على أن يقيم حججه وأسانيده في التعامل مع أي ظاهره، من خلال النظر إلى تطورها على أنه عملية تفاعل، دينامي مستمر، بين عوامل داخل الظاهرة، وأخرى خارجها . وذلك يتطلب عدم الفصل بين ما هو داخلي حيوي وما هو خارجي بيئي لدى دراسة أي ظاهرة، وكذلك عدم الفصل بين المعرفة الظاهرة الواضحة والتي نكتسبها بكامل إرادتنا من خلال قدراتنا ومهارتنا، والمعرفة اللا واعية ، فردية كانت أم جماعية، والتي نكتسبها ونوظفها ونفقدنا دون إرادتنا منا.

(ج) أسس التوجيه التربوي في النموذج المقترح:

ينطلق النموذج المقترح من النظرة إلى التوجيه التربوي من مسلمات ومنطلقات أيدها كثيرون مثل حسني وسليمان، (١٩٩٠) و (Osborne (1997 و Barbara and Olson (1997K ومن أهم هذه المسلمات ما يلي :

١. التوجيه التربوي عملية قيادة مهنية أخلاقية، ديمقراطية تعاونية منظمة، تقوم على التخطيط والدراسة والاستقصاء والتحليل والتقييم المشترك، وتتسم بالطابع التجريبي والأسلوب العلمي.
٢. يشمل التوجيه التربوي جميع عناصر العمل التعليمي: المدرسة - بيئة التعلم- المعلم - المتعلم -المناهج -أساليب التعليم والتعلم - التكنولوجيا التعليمية- مصادر التعلم المختلفة- المجتمع المحلي - أولياء الأمور...
٣. يستعين التوجيه التربوي بالعديد من الاستراتيجيات التي تتسم بالمرونة: التوجيه الوقائي- التوجيه البنائي - التوجيه العيادي - التوجيه العلاجي - التوجيه الإرشادي (المقيم).

٤. يعتمد التوجيه التربوي على وسائل وأساليب ونشاطات فردية وجماعية متنوعة، من قبيل: الزيارات المدرسية والصيفية، تبادل الزيارات والخبرات والندوات، الاجتماعات الفردية والجماعية، ورش العمل والدروس التوضيحية والتطبيقية، المنشورات والقراءات، والبحوث التربوية.
٥. يبنى التوجيه التربوي على احترام سائر الممارسين للتربويين وتقبل الفروق الفردية بينهم، وتشجيع آرائهم ومبادراتهم، وحثهم على التجريب والابتكار القائم على أسس علمية، وحفزهم للعمل الجماعي التعاوني.
٦. يؤكد التوجيه التربوي أهمية مساعدة المعلمين والممارسين للتربويين على النمو المهني المستمر والحرص الدائم على تحسين مستويات الأداء.
٧. يستمد الموجه التربوي، في ظل النموذج المقترح، سلطته ومكانته وتأثيره في المدارس والمعلمين، من قوة أفكاره وموضوعيتها، ومن حداثة معلوماته ووظيفيتها، ومن مهاراته الفنية المهنية، ومن خبراته النامية المتطورة، ومن قدرته على الإبداع في قيادة عمليات التغيير التربوي، ومن قناعاته بمهنة التعليم وحرصه على الالتزام بأخلاقياتها في كافة ممارساته.
٨. يعتبر التنبؤ والتوقع أساساً هامة ينهض عليها النموذج المقترح، وهما هنا يعبران التصور الذكي للمستقبل، ورسم صورة لما ينبغي أن تكون عليه التربية في ظل التغيرات المتلاحقة التي يفرضها مجتمع المعرفة بتحدياته وتداعياته المعقدة والمتغيرة، ويتطلب ذلك تصوراً شاملاً لجميع الاحتمالات والظروف التي تبنى على ضوئها الخطط التعليمية.
٩. ومن الجدير بالذكر فإن الممارسة العلمية للتنبؤ والتوقع لا تستقيم إلا إذا كان كلاً من الموجه والمعلم صاحب وجهة نظر ولدى كل منهما رؤية مستقبلية تعكس أبعاد دوره المتغير، وهو ما يمكنهما من أداء هذه المهارات العقلية في إطار من التعاون والتشاور، كي يبنلوا أقصى الجهود الفكرية معتمدين على الدراسة الموضوعية في تكوين الصورة الكاملة لمستقبل تعليمي يشدونه ويسعون متعاونين إلى تحقيقه.
١٠. تعتبر المرونة مرتكزاً أساسياً للتوجيه التربوي في النموذج المقترح، والمرونة هنا تعني القابلية للتكيف السريع مع المواقف المتغيرة التي يعاها مجتمع المعرفة بسرعتها الفائقة، ويتطلب ذلك من الموجه التربوي ما يلي :

- مراعاة الفروق الفردية سواء بين المعلمين أو بين المتعلمين.
 - مراعاة الجسم في معالجة الظروف الطارئة بما يناسبها حسب الإمكانيات المتاحة.
 - التوافق الذكي وعدم التمسك بحرفية اللوائح والقوانين وتنفيذ الأوامر والتعليمات.
 - تقبل مختلف الأفكار والآراء ومناقشة كل ابتكار وتجديد.
 - إعادة النظر في خطط للتوجيه والأساليب المتبعة في العمل، من آن لآخر، كإجراءات وقائية تكفل النجاح وتؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة.
١١. يفرض مجتمع المعرفة ضرورة أن يكون النموذج المقترح مفتوحاً على عمليات الإبداع بغية الوصول إلى كل جديد في الفكر والتطبيق، نتيجة تفكير عميق وبحث رصين وتجريب مبني على حسابات دقيقة بل ومخاطرة محسوبة العواقب، فذلك كله من العوامل التي تساعد في التحسين والتطوير المستمرين للعمل التعليمي. ومن البديهي فإن ذلك يستلزم من الموجه ما يلي:-
- حفز المعلمين على الإبداع من خلال إتاحة الفرص أمامهم للتفكير والاشتراك في تحسين الأهداف وتطوير المحتوى وطرائق التدريس وأساليبه والتقييم.
 - تشجيع المعلمين وغيرهم من الممارسين التربويين على التجريب وبت روح الثقة فيهم وإشاعة الطمأنينة بينهم.
 - الاعتراف بجهود الآخرين والإيمان بقدراتهم والتعاون معهم على الأخذ بالأسلوب العلمي.
١٢. إن تأكيد مبدأ احترام حرية الفرد وشخصيته مبدأ هام من المبادئ التي يركز عليها النموذج المقترح، وهو ما يفرض على الموجه التربوي أن يحترم كل فرد يتعامل معه ويتصل به، وأن يظهر اهتمامه بمشكلات المعلم التعليمية والشخصية ويساعده في التغلب عليها، وأن يضع رغباته موضع التقدير في حدود الصالح العام، ويتوخى الكياسة والتواضع في تعاملاته معه، فهذه كلها من أهم الأمور التي تكسر قلب المعلم وتحفزه للعمل التلقائي المنتج.
١٣. ينهض مفهوم التوجيه التربوي في النموذج المقترح على أساس النظر للعلاقة بين سائر الأطراف علاقة زمالة ومشاركة، وأن تستند للصلة بين الجميع على أساس متين من العلاقات الإنسانية الصحيحة والسليمة.

١٤. يتطلب التوجيه التربوي تقييم أهدافه وخطته ووسائله وأساليبه وأنشطته المستخدمة، بل وسائر عناصر هذه المنظومة، بصفة مستمرة، من خلال الاعتماد على وسائل وأساليب قياس مناسبة تساعد على التحديد الدقيق لمردوده ورصد نتائجه، على أن توظف نتائج عملية التقييم هذه في بناء خطط التوجيه وبرامجه المستقبلية.

١٥. النظر لعمليات تكوين عناصر الموقف التعليمي/التعلمي على أنها ليست هدفاً في حد ذاتها، بل هي وسيلة لتحديد فجوات الأداء ومن ثم رسم خطط التحسين والتطوير ورفع كفاءة الممارسة.

١٦. النظر لعملية التوجيه التربوي على أنها عملية، مفتوحة الأطراف ومستمرة، لا نهاية لها، لارتباطها بتنشئة الأجيال المتعاقبة من الأبناء، غايتها النهائية النمو، ولا غاية للنمو سوى النمو المتضمن في رفع مستوى العملية التعليمية والعمل على تطويرها بصفة مستمرة، مما يجعل الاستمرار مبدأ هاماً للتوجيه التربوي، في كل عملياته وأنشطته، في إطار مجتمع المعرفة.

١٧. يعتبر التوجيه الإرشادي بدءاً هاماً من أبعاد النموذج المقترح، واستراتيجية توجيهية فاعلة، ومن ثم يصبح مدير المدرسة مطالباً بممارسة هذه الاستراتيجية في إطار دوره كموجه مقيم في مدرسته.

(د) الهدف العام للتوجيه التربوي في النموذج المقترح :

يتمثل الهدف العام للتوجيه التربوي في النموذج المقترح في : بناء بيئة تعليم / تعلم فاعلة تتجاوب ومتطلبات مجتمع المعرفة، وتساهم تأثيراته المتشعبة في بنية المنظومة التعليمية، وتلبي الحاجات التعليمية والنمائية الجديدة والمتجددة لإنسان هذا المجتمع، وتحفز على المشاركة الواعية في إنتاج المعرفة ومعالجتها وتخزينها واسترجاعها وتوظيفها.

(هـ) وظائف التوجيه في النموذج المقترح:

- القيادة الفنية لعمليات التعليم والتعلم.
- التحسين والتطوير المدرسي المستمرين.
- تطوير المناهج وإغنائها وتكييفها لحاجات المتعلمين المتباينة، وظروف بيئاتهم المتنوعة.
- التنمية المهنية المستدامة للمعلمين وغيرهم من الممارسين التربويين.

- دعم المعلم وحفز طاقاته الإبداعية، وتشجيع مبادراته للتجديد والتطوير.
- تشجيع البحوث التربوية (الكمية والكيفية).
- التقويم الشامل للأداء المدرسي.
- نشر ثقافة الجودة الشاملة.
- إدارة التغيير التربوي الإبداعي.

(و) السلطة في النموذج المقترح :

- سلطة داخلية ، تتبع من داخل الحص الخلقى - المهني المشترك بين زملاء المهنة.
- سلطة خارجية ، تتبع من قناعة الموجه بأنه يمارس عملاً مهنيًا - ريادةً - تعليميًا - تدريبيًا - تغييرياً - استشارياً - تمهينياً - إبداعياً، وهو في ذلك كله يعتمد على قوة أفكاره وموضوعيتها، وحدائمه معلوماته ووظيفتها، ومهاراته الفنية المهنية، وخبراته النامية المتصورة، وقدرته على الإبداع في قيادة عمليات التغيير التربوي، وقناعته بمهنة التعليم وحرصه على الالتزام بأخلاقياتها في كافة ممارساته.
- هذه السلطة تتيح للمعلم فرصاً كافية لتنمية العمل وترقيته بدوافع ذاتية، وبطريقة تعاونية مع الموجه وزملاء المهنة، استناداً على الإجماع الخلقى للجماعة التربوية من ناحية، وعلى قناعته بدور الموجه وقدرته على قيادة عمليات التغيير التربوي بطريقة ديمقراطية من ناحية ثانية، وفي إطار من الثقة في قدراته الذاتية التي يقدرها الموجه ويحفظها ويساندها من ناحية ثالثة.

(ز) المعلم في إطار النموذج المقترح :

- ممارس مهني يحرص على التفكير المتأمل في ممارسته Reflective Practitioner.
- صاحب رسالة اجتماعية.
- ملتزم بقيم وأخلاقيات الممارسة المهنية في مجال للتعليم.
- عضو فاعل مندمج في الجماعة المهنية.
- لديه رؤية مستقبلية لعمله تعكس أبعاد دوره المتغير.

- يشارك الجماعة الاجتماعية نفس القيم والمعايير والمثل، حريص على الالتزام بالاعتماد المتبادل والانضباط الذاتي نحو العملية التعليمية.
- مؤمن بدور التربية في صنع تقدم المجتمع، وترقية الحياة الاجتماعية فيه.
- يفرض عليه مجتمع المعرفة أدواراً جديدة ومسؤوليات متعددة، يصبح بموجبها (سليمان وآخرون، ٢٠٠١ & جابر ٢٠٠٠) :
 ١. ملاحظ سيكولوجي ومشخص صحة نفسية .
 ٢. مشخص تعلم .
 ٣. تكنولوجي فني في عالم تقنيات التربية .
 ٤. جامع معلومات لبرامج الحاسب الآلي .
 ٥. مرب يعمل على تنمية جُماع الشخصية عقلاً وروحاً وجسداً .
 ٦. مؤلف مقررات دراسية ومصمم برامج تعليمية .
 ٧. مقوم لإنجازات الطلاب للتعليمية .
 ٨. مرشد اجتماعي يعمل على إيماء للصغار في عالم الكبار ومساعدتهم على التكيف مع التغيير ومواجهته .
 ٩. مقوم مهارات اجتماعية .
 ١٠. باحث تربوي .
 ١١. حائل لمشاكل الطلبة النكيفية .
 ١٢. معلم للتفكير ومدرّب على مهاراته .
 ١٣. مدير لبيئة التعلم وعملية التعلم .
 ١٤. مخطط للتعليم و منظم لخبرات التعلم .
 ١٥. مدير لوقت التعلم لتعظيم وقت التعلم وإنقاص الوقت الضائع.
 ١٦. مشرف على تعلم الجماعات الصغيرة أو الكبيرة .
 ١٧. مصمم أو مشرف على التعلم في المنزل .
 ١٨. رائد اجتماعي يعمل على إصلاح المجتمع وترقية الحياة الاجتماعية .

١٩. منفتح يعمل على تنقية ثقافة المجتمع ومواجهة الغزو الثقافي.
٢٠. مدرب على الأصول العلمية لإنتاج المعرفة وأسابيل التعامل مع مصادرها المختلفة والمتنوعة، إنتاجاً ومعالجة، تخزيناً واسترجاعاً، استخداماً وتوظيفاً.

(ج) الموجة في إطار النموذج المقترح :

- قيادة مهنية أخلاقية ثقافية ديمقراطية.
- صاحب رسالة اجتماعية.
- لديه وجهة نظر شخصية ورؤية مستقبلية واضحة لعمله.
- عضو فاعل مندمج في الجماعة المهنية.
- حريص على التفكير في عمله وممارسة للتقويم الذاتي.
- يمتلك مهارات البحث العلمي (الكمي والكيفي) ويمارسها في تطوير العمل التربوي،
- يمتلك مهارات التواصل الفعال ويمارسها في تعامله مع الزملاء وأصحاب المصلحة Stakeholders.
- يفرض عليه مجتمع المعرفة دوراً جديداً ، يصبح بموجبه مسؤولاً عن (حسني وسليمان، ١٩٩٠ & Hargreaves 2004 & World Bank) :
- ١ - مساعدة المعلمين على تهم خصائص النمط الثقافي للمجتمع وفلسفته الاجتماعية.
- ٢ - مساعدة المعلمين على تطوير ممارساتهم باتجاه متطلبات تحقيق الرؤية المستقبلية للتعليم في المجتمع.
- ٣ - مساعدة المعلمين على القيام بمسؤوليات دورهم المتجدد في مجتمع للمعرفة.
- ٤ - تشجيع المعلمين على التجريب والتفكير، وحفزهم للتجديد والتطوير.
- ٥ - تشجيع المعلمين على متابعة المستجدات في مجالات التخصص الأكاديمية والمهنية.
- ٦ - تبني المداخل العلمية للارتقاء بمهنة التعليم وتحسين مكافئتها بالتعاون مع زملاء المهنة.
- ٧ - التعرف على ما لدى المعلمين من إمكانيات، واكتشاف ما يتوفر لديهم من مواهب خاصة وهويات شخصية ومساعدتهم على تمتيتها بالتوجيه والتدريب والاستفادة من ذلك كله في تطوير عمليات التعليم / التعلم.

- ٨ - قيادة المعلمين للتوسع في نمج التكنولوجيا في العمل التربوي، وتوزيع مصادر المعرفة والتعلم.
- ٩ - تعريف المعلمين بالأسول العلمية لإنتاج المعرفة، والأساليب المختلفة للاستفادة من مصادرنا المتنوعة في إثراء بيئة التعليم / التعلم.
- ١٠- التقويم الموضوعي لأداء المعلمين، والانتلاق من نتائجنا في تخطيط وتصميم وتنفيذ التدخلات التدريبية المناسبة لتجاوز فجوات الأداء.
- ١١- تحليل وتحديد الحاجات التدريبية للمعلمين والانتلاق منها في تخطيط وتنفيذ وتقويم برامج التنمية المهنية المستندمة اللازمة لهم.
- ١٢- التقويم الشامل للأداء المدرسي وتحديد فجوات الأداء، ومشاركة المعنيين الآخرين في تخطيط وتصميم خطط التحسين والتطوير.
- ١٣- تقويم المناهج والاندماج مع المعنيين بعمليات تطويرها وإغنائها، وتكييفها للحاجات التعليمية والنمائية المتباينة للتلاميذ، وبيئاتهم المتنوعة.
- ١٤- دراسة المشكلات المختلفة التي تعوق المعلمين عن أداء المهام المناطة بهم، ومساعدتهم في إيجاد الحلول المناسبة لها.
- ١٥- دراسة المشكلات المختلفة للتلاميذ والتي من شأنها أن تعوق تقدمهم الدراسي، والتعاون مع المعلمين ومديري المدارس في مواجهتها.
- ١٦- توجيه المعلمين لكيفية مراعاة للباينات الثقافية والاجتماعية بين التلاميذ وانعكاسات ذلك على عمليات تعليمهم وتعلمهم.
- ١٧- التعاون مع المعلمين ومديري المدارس لدراسة الحاجات التعليمية للمجتمع المحلي، ووضع الخطط اللازمة لتبنيها.
- ١٨- التعاون مع المعلمين ومديري المدارس للتعرف على الموارد البشرية والمادية للمجتمع المحلي ووضع الخطط المناسبة للإفادة منها في تحقيق الأهداف المدرسية .
- ١٩- دراسة العوامل البيئية التي تعوق العملية التعليمية، والتعاون مع المعلمين ومديري المدارس للتعلم عليها.

- ٢٠- السعي لترسيخ مشاركة مجتمعية فاعلة في التعليم، وتدعيم علاقة المدرسة بمجتمعها المحلي.
- ٢١- التعاون مع مجتمع المدرسة لدمج الأسر وأولياء أمور التلاميذ في العمل التعليمي.
- ٢٢- وضع الخطط للكفيلة بتفعيل دور مجالس الآباء ومجالس الأمناء في العمل التعليمي في المدارس.
- ٢٣- نشر ثقافة الجودة الشاملة في التعليم بين المعلمين ومديري المدارس، وحفزهم للتمسك بمعاييرها في الممارسة التربوية، وتدريبهم على أصول تطبيقها في هذا المجال.
- ٢٤- العمل على تحقيق التعاون بين أفراد أسرة المدرسة الواحدة بما يساعد على تحقيق أهدافهم المشتركة ومن ثم أهداف مدرستهم.
- ٢٥- تحقيق التكامل بين أعضاء هيئة التدريس في المدرسة الواحدة بمرعاة العدالة في توزيع الكفايات المختلفة من المعلمين على المدارس التي تقع ضمن نطاقه الإشرافي.
- ٢٦- نشر ثقافة التقويم الشامل والتركيزي للتلاميذ، وتدريب المعلمين على فنياته.
- ٢٧- التعاون مع المعلمين ومديري المدارس في دراسة الحاجات التنمائية والتعليمية للتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة (من الموهوبين والمعوقين)، وتكبير سبل وأساليب تلبيتها.
- ٢٨- التعاون مع أعضاء المجتمع المدرسي لتوفير بيئة تعليم / تعلم فاعلة، وإيجاد مناخ مدرسي داعم للتعلم الفعال.
- ٢٩- تزويد السلطات التربوية بالتغذية الراجعة المناسبة والموضوعية عن الأداء المدرسي، ومتطلبات تطويره.
- ٣٠- ممارسة التقويم الذاتي، وتوجيه المعلمين ومديري المدارس لممارسته، والإفادة من نتائجها في تطوير ممارستهم.
- ٣١- نشر ثقافة التغيير التربوي وقيادة عملياته وأنشطته في المجتمع المدرسي، والمجتمع المحلي.
- ٣٢- إدارة وقته بفاعلية، وتوجيه المعلمين ومديري المدارس إلى إدارة أوقاتهم كذلك، وتدريبهم على الأساليب العلمية لذلك.

ثانياً : إجراءات الدراسة الميدانية ونتائجها

الهدف من الدراسة الميدانية :

تهدف الدراسة الميدانية إلى تحقيق أهداف الدراسة المتعلقة بالتعرف على آراء الموجهين

(عينة الدراسة) حول :

١ - إدراكات الموجه التربوي الفكرية لأبعاد دوره الجديد الذي يفرضه عليه مجتمع المعرفة.

٢ - مدى التزام الموجه التربوي بهذا الدور في ممارسته التوجيهية في الواقع الفعلي.

أداة للدراسة :

على ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها، أعدت الباحثة استمارة استطلاع رأي- استبانة. ولبناء استمارة استطلاع الرأي قامت الباحثة بتحليل الأدب التربوي في مجال للتوجيه للتعرف على أبعاد الدور الجديد للموجه التربوي في إطار مجتمع المعرفة، وذلك على نحو ما تقدم في الإطار النظري للدراسة. ومن خلال ما أسفرت عنه عملية التحليل تم إعداد استمارة استطلاع رأي عينة من الموجهين في مرحلة التعليم قبل الجامعي حول مدى إدراكهم الفكري لهذا الدور، ومدى التزامهم بممارسة هذا الدور في الواقع الفعلي.

للتعرف على آراء أفراد العينة حول :

صديق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق الاستمارة اعتمدت الباحثة على صدق المحتوى باعتباره من الأساليب المناسبة لهذا النوع من الأدوات، حيث عرضتها في صورتها المبدئية على مجموعة من أساتذة التربية وخبراء التعليم والموجهين التربويين، وقد بلغ عدد أفراد هذه المجموعة (٢٨) فرداً، حيث طلب منهم إيداع آرائهم في فقرات الاستمارة على ضوء أهداف للدراسة كما تم بيانها لهم من خلال المقابلة الشخصية، وذلك على النحو التالي :

(أ) مدى شمولها لمهام ومسؤوليات الدور الجديد للموجه التربوي الذي يتوجب عليه القيام به في إطار مجتمع المعرفة.

(ب) وضوح العبارات ودقة صياغتها وسهولة فهمها.

وبناء على ما تلقته الباحثة من ملاحظات من قبل المحكمين، فقد أقيمت على العناصر التي حصلت على نسبة اتفاق لا تقل عن (٧٠%) بينهم ، ومن ثم وضعت الاستمارة في صورتها

الأولية، حيث أصبحت تضم (٤٠) عنصراً، منها (٣٢) عنصر تمثل أبعاد الدور الجديد للموجه التربوي في إطار مجتمع المعرفة - كما استنتجته الباحثة من استعراض نماذج التوجيه التربوي، وكما عرضته في النموذج المقترح في المبحث الثالث الجزء الأول (الإطار النظري) للدراسة- وتمثلها الفقرات ذات الأرقام من (١-٣٢) في استمارة استطلاع الرأي ، أما العناصر الثمانية الأخرى ذات الأرقام من (٣٣-٤٠) فهي تنتمي إلى نماذج التوجيه للتقليدية ، وقد تم وضعها هنا، بناء على توجيهات العدد الأكبر من المحكمين ، للتأكد من مدى قدرة المستجيب على التمييز بين دوره في إطار مجتمع المعرفة ودوره التقليدي . وقد حرصت الباحثة على إعادة الاستمارة إلى المحكمين مرة أخرى لاستطلاع آرائهم فيها بعد التعديلات التي أدخلت عليها على ضوء ملاحظاتهم ، حيث أشار (٨٨%) منهم إلى أنها في صورتها الحالية أصبحت صالحة وبدرجة كبيرة لقياس ما وضعت لقياسه.(انظر الاستمارة في صورتها النهائية بملاحق الدراسة) .

ثبات أداة الدراسة :

لاستخراج ثبات أداة الدراسة ، قامت الباحثة بتطبيقها على عينة تجريبية من لم تشملهم العينة الأساسية للدراسة، وقد بلغ عدد أفراد العينة التجريبية (١٧) موجهاً وموجهة من الموجهين العاملين بمديرية للتعليم بمحافظة البحيرة ، حيث وزعت استمارة استطلاع - استبانة - الرأي على أفراد هذه العينة على فترتين زمنيتين للفرق بينهما عشرة أيام ، ثم تم حساب معامل ثبات الاستقرار باستخراج معامل بيرسون للاستجابات على الاستبانة في الإجراءين ، وقد بلغت قيمته (٠,٨٩) وهي قيمة تعتبر مناسبة جداً لأغراض هذه الدراسة .

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة عشوائية من الموجهين (إناث - ذكور) من ثلاث محافظات هي الغربية والإسكندرية والليبية، وقد بلغ قوام العينة (١١٤) موجهاً وموجهة ، والجدول رقم (١) التالي يبين توزيع أفراد العينة بحسب متغير الخبرة ، في حين يوضح الجدول رقم (٢) توزيعها بحسب متغير الجنس.

جدول (١)
توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير الخبرة

٧٣	أقل من ١٠ سنوات خبرة
٤١	١٠ سنوات فأكثر خبرة
١١٤	المجموع

تطبيق الاستمارة :

قامت الباحثة بتطبيق الاستمارة على عينة الدراسة ، حيث استغرقت عملية التطبيق قرابة أسبوعين ، تخطا الفترة من منتصف مايو ٢٠٠٤ وحتى منتصف يونيو ٢٠٠٤م.

المعالجة الإحصائية:

ويعد فرز الاستمارات التي تم جمعها من الميدان واستبعاد الاستمارات غير المكتملة ، وتلك التي تشير استجابة العضو عليها إلى عدم جديته ، قامت الباحثة بتفريغ الاستجابات من الاستمارات السليمة والتي بلغ عددها (١١٤) استمارة ، ثم حصرت بعد ذلك التكرارات الخاصة بكل إجابة من الإجابات المتعددة لكل فقرة من فقرات الاستبانة، ومن خلال الاعتماد على البرنامج الإحصائي (SPSS) بواسطة الحاسب الآلي تم حساب للنسبة المئوية والأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة، على ضوء متغيرات الدراسة (الجنس والخبرة) . وللتأكد من مدى دلالة الفروق في الرأي بين أفراد العينة تم استخدام اختبار حَسَن المطابقة (٢١ك) . ولمعرفة درجة الارتباط بين آراء أفراد العينة حول مدى إدراكهم لمهام دورهم الجديد، ومدى ممارستهم لهذه المهمات في الواقع الفعلي، وفقاً لمتغيرات الدراسة، كما اعتمدت الباحثة على حساب معامل ارتباط الرتب لمبيرمان.

تحليل النتائج وتفسيرها :

وقد أسفرت عمليات التحليل عن النتائج التالية:

أولاً : مدى إدراك الموجه لمهام ومسئوليات دوره الجديد الذي يفرضه عليه مجتمع المعرفة :
لمعرفة الأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة حول مدى إدراكهم لمهام الدور الجديد الذي يفرضه مجتمع المعرفة على الموجه التربوي، تم إعطاء ثلاث درجات لاستجابة "مقتنع "

و درجتين لاستجابية "غير متأكد" ودرجة واحدة لاستجابية "غير مقتنع"، ثم حسب مجموع درجات كل مهمة على ضوء استجابيات أفراد العينة حولها، وعلى ضوء ذلك رتبنا المهام تنازلياً، فهاهنا النتائج على النحو المبين بالجدول رقم (٢) التالي :

جدول رقم (٢)

تكرارات استجابيات أفراد العينة الكلية حول مدى اقتناعهم بمهام الدور الجديد للموجه والنسب المئوية للاستجابيات وترتيب المهام تنازلياً

م	مقتنع		غير متأكد		غير مقتنع		الوزن النسبي	ترتيب المهمة
	ب	%	ب	%	ب	%		
١	35	30.70175	23	20.17544	56	49.12281	207	38
٢	70	61.40351	24	21.05263	20	17.54386	278	24
٣	70	61.40351	34	29.82456	10	8.77193	288	21
٤	89	78.07018	17	14.91228	8	7.017544	309	11
٥	95	83.33333	18	15.78947	1	0.877193	322	5
٦	52	45.61404	9	7.894737	53	46.49123	227	37
٧	79	69.29825	24	21.05263	11	9.649123	296	18
٨	97	85.08772	10	8.77193	7	6.140351	318	7
٩	100	87.7193	4	3.508772	10	8.77193	318	8
١٠	93	81.57895	16	14.03509	5	4.385965	316	9
١١	61	53.50877	34	29.82456	19	16.66667	270	29
١٢	96	84.21053	18	15.78947	0	0	324	4
١٣	49	42.98246	22	19.29825	43	37.7193	234	36
١٤	88	77.19298	21	18.42105	5	4.385965	311	10
١٥	51	44.73684	37	32.45614	26	22.80702	253	32
١٦	69	60.52632	25	21.92982	20	17.54386	277	25
١٧	77	67.54386	21	18.42105	16	14.03509	289	20
١٨	15	13.15789	33	28.94737	66	57.89474	177	40
١٩	47	41.22807	30	26.31579	37	32.45614	238	35
٢٠	56	49.12281	18	15.78947	40	35.08772	244	34
٢١	92	80.70175	5	4.385965	17	14.91228	303	16
٢٢	110	96.49123	2	1.754386	2	1.754386	336	1
٢٣	105	92.10526	7	6.140351	2	1.754386	331	2
٢٤	104	91.22807	3	2.631579	7	6.140351	325	3
٢٥	101	88.59649	6	5.263158	7	6.140351	322	6

ترتيب المهمة	الوقت التمهيني	مكتسب		غير مكتسب		مكتسب		الوقت التمهيني	ترتيب المهمة
		%	ت	%	ت	%	ت		
33	252	35.08772	40	8.77193	10	56.14035	64	٢٦	
31	258	21.92982	25	29.82456	34	48.24561	55	٢٧	
30	260	30.70175	35	10.52632	12	58.77193	67	٢٨	
19	291	17.54386	20	9.649123	11	72.80702	83	٢٩	
17	301	15.78947	18	4.385965	5	79.82456	91	٣٠	
27	272	8.77193	10	43.85965	50	47.36842	54	٣١	
23	283	19.29825	22	13.15789	15	67.54386	77	٣٢	
28	271	18.42105	21	25.4386	29	56.14035	64	٣٣	
39	180	51.75439	59	38.59649	44	9.649123	11	٣٤	
22	286	9.649123	11	29.82456	34	60.52632	69	٣٥	
13	306	14.03509	16	3.508772	4	82.45614	94	٣٦	
15	304	10.52632	12	12.2807	14	77.19298	88	٣٧	
26	277	15.78947	18	25.4386	29	58.77193	67	٣٨	
14	305	1.754386	2	28.94737	33	69.29825	79	٣٩	
12	307	12.2807	14	6.140351	7	81.57895	93	٤٠	

ومن الجدول السابق يتضح أن :

(أ) المهمات التي احتلت المراكز العشر الأولى من حيث مدى إدراك الموجهين لوقوعها في

إطار دورهم الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة، مرتبة من الأول إلى العاشر هي :

١. وضع الخطط الكفيلة بتنفيذ دور مجالس الآباء ومجالس الأماء في العمل التعليمي في المدارس (عبارة رقم ٢٢).

٢. نشر ثقافة الجودة الشاملة في التعليم بين المعلمين ومديري المدارس، وحفزهم للتمسك بمعاييرها في الممارسة التربوية، وتدريبهم على أصول تطبيقها في هذا المجال (عبارة رقم ٢٣).

٣. العمل على تحقيق التعاون بين أفراد أسرة المدرسة الواحدة بما يساعد على تحقيق أهدافهم المشتركة ومن ثم أهداف مدرستهم (عبارة رقم ٢٤).

٤. التقويم الشامل للأداء المدرسي وتحديد فجوات الأداء، ومشاركة المعنيين الآخرين في تخطيط وتصميم خطط التحسين والتطوير (عبارة رقم ١٢).

٥. تشجيع المعلمين على متابعة المستجدات في مجالات التخصص الأكاديمية والمهنية (عبارة رقم ٥).
٦. تحقيق التكامل بين أعضاء هيئة التدريس في المدرسة الواحدة بمراعاة العدالة في توزيع الكفايات المختلفة من المعلمين على المدارس التي تقع ضمن نطاقك الإشرافي (عبارة رقم ٢٥).
٧. قيادة المعلمين للتوسع في دمج التكنولوجيا في العمل التربوي، وتنويع مصادر المعرفة والتعلم (عبارة رقم ٨).
٨. تعريف المعلمين بالأساليب العلمية لإنتاج المعرفة، والأساليب المختلفة للاستفادة من مصادرها المتنوعة في إثراء بيئة التعليم / التعلم (عبارة رقم ٩).
٩. التقويم الموضوعي لأداء المعلمين، والاطلاق من نتائجه في تخطيط وتصميم وتنفيذ التداخلات التدريبية المناسبة لتجاوز فجوات الأداء (عبارة رقم ١٤).
١٠. دراسة المشكلات المختلفة التي تعوق المعلمين عن أداء المهام المناطة بهم، ومساعدتهم في إيجاد الحلول المناسبة لها.
- (ب) المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأخيرة من حيث مدى إدراك الموجهين لواقعها في إطار دورهم الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة، مرتبة من الحادية والثلاثين إلى الأربعين هي :
٣١. التعاون مع المعلمين ومديري المدارس في دراسة الحاجات النمائية والتعليمية للتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة (من الموهوبين والمعوقين)، وتبوير سبل وأساليب تلبيتها (عبارة رقم ٢٧).
٣٢. دراسة المشكلات المختلفة للتلاميذ والتي من شأنها أن تعوق تقدمهم الدراسي، والتعاون مع المعلمين ومديري المدارس في مواجهتها (عبارة رقم ١٥).
٣٣. نشر ثقافة التقويم الشامل والتراكمي للتلاميذ ، وتدريب المعلمين على فنياته (عبارة رقم ٢٦).
٣٤. السعي لترسيخ مشاركة مجتمعية فاعلة في التطعيم، وتدعيم علاقة المدرسة بمجتمعها المحلي (عبارة رقم ٢٠).

٣٥. دراسة العوامل البيئية التي تعوق العملية التعليمية، والتعاون مع المعلمين ومديري المدارس للتغلب عليها (عبارة رقم ١٩) .

٣٦. تقويم المناهج والانماج مع المعنيين بعمليات تطويرها وإغنائها، وتكييفها للحاجات التعليمية والنمائية المتباينة للتلاميذ، وبيئاتهم المتنوعة (عبارة رقم ١٣).

٣٧. تبني المداخل العلمية للارتقاء بمهنة التعليم وتحسين مكانتها بالتعاون مع زملاء المهنة (عبارة رقم ٦) .

٣٨. مساعدة المعلمين على تهم خصائص النمط الثقافي للمجتمع وفلسفته الاجتماعية (عبارة رقم ١) .

٣٩. الزيارات المفاجئة للمدارس لرؤيتها في مواقف طبيعية، بهدف تزويد السلطات العليا بتقارير موضوعية عن حقيقة الأداء المدرسي (عبارة رقم ٣٤).

٤٠. التعاون مع المعلمين ومديري المدارس للتعرف على الموارد البشرية والمادية للمجتمع المحلي ووضع الخطط المناسبة للإفادة منها في تحقيق الأهداف المدرسية (عبارة رقم ١٨)

تعليق على الأوزان النسبية :

من التحليل الإحصائي السابق للأوزان النسبية يتبين أن المهام العشر الأولى جميعها (المشار إليها في الجزئية أ) تقع في الاتجاه الجديد المقترح (نموذج للتوجه التربوي المتكامل) . حيث جاء جميعها من العبارات التي تمثل النموذج المقترح .

إلا أنه ، من التحليل الإحصائي أيضاً للأوزان النسبية يتبين أن المهام العشر الأخيرة (المذكورة في ب عاليه) جميعها من العبارات التي تمثل الاتجاه المقترح أيضاً، ما عدا عبارة واحدة فقط هي العبارة رقم (٣٤) التي تمثل الاتجاه التقليدي في التوجه .

وكذلك يتبين من الجدول (٢) أيضاً أن العبارات التي تمثل الاتجاه المقترح (من ٣٣ - ٤٠) إنما تقع من حيث الوزن النسبي في اتجاه متوسط .

ويعنى ذلك بالطبع على وجه التحديد ، أن المعلمين يدركون الدور الجديد المتوقع للتوجه في عصر المعرفة، إلا أنه من ناحية أخرى مازال الأمر ملتبس وأنهم لا يدركون بقاء ذلك الدور الجديد، حيث مازال مختلط عليهم كما تبين ذلك في العبارات العشر الأخيرة من حيث الوزن النسبي .

(ج) وبالرجوع إلى النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة حول مدى إدراكهم لمهام دورهم الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة، كما يوضحها الجدول رقم (٣)، يتضح ما يلي:

- أن النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة جاءت جميعها في اتجاه استجابة "مقتنع" لجميع المهمات، حيث تراوحت هذه النسب بين (٤٢%) و(٩٧%)، باستثناء أربع مهام جاءت الاستجابات لها لصالح استجابة "غير مقتنع"، وهذه المهمات الأربع هي على النحو التالي:

١. مساعدة المعلمين على تفهم خصائص النمط الثقافي للمجتمع وفلسفته الاجتماعية.

وقد أشار (٤٩,١٢%) من أفراد العينة إلى عدم اقتناعهم بأن مجتمع المعرفة يفرض عليهم تبني هذه المهمة في إطار دورهم الجديد، وقد يرجع ذلك إلى تصورهم بعدم حاجة المعلمين لمعرفة خصائص النمط الثقافي للمجتمع وفلسفته الاجتماعية ظناً منهم بأن هذا الأمر هو من تحصيل الحاصل، كما قد يرجع إلى صعوبة هذه المهمة نظراً لعدم وضوح الفلسفة الاجتماعية المطلوب منهم مساعدة المعلمين على فهمها، أو لقناعتهم بأن هذه المهمة تقع في مجال اختصاص مؤسسات أخرى. ويؤكد ذلك احتلال هذه المهمة المرتبة رقم (٣٨) من حيث مدى قناعتهم بوقوعها في إطار دورهم الجديد.

٢. تبني المداخل العلمية للارتقاء بمهنة التعليم وتحسين مكانتها بالتعاون مع زملاء المهنة.

وقد أشار (٤٦,٥%) من أفراد العينة إلى عدم قناعتهم أيضاً بوقوع هذه المهمة في إطار دورهم الجديد، وقد يرجع ذلك إلى تصوراتهم بأن هذا العمل يقع في إطار مسؤوليات نقابة المعلمين والقيمين على شئونهم، وقد احتلت هذه المهمة المرتبة رقم (٣٧) من حيث مدى قناعة أفراد العينة بمهام دورهم الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة.

٣. التعاون مع المعلمين ومديري المدارس للتعرف على الموارد البشرية والمادية للمجتمع المحلي ووضع الخطط المناسبة للإفادة منها في تحقيق الأهداف المدرسية.

وقد جاءت استجابات أفراد العينة حول هذه المهمة في صالح "غير مقتنع" ونسبة وصلت إلى (٥٨,٩%) ، وربما يرجع ذلك إلى شعور أفراد العينة بضخامة المسؤوليات التي يمكن أن يلقيها عليهم للترامهم بالقيام بهذه المهمة، كما قد يرجع إلى تصوراتهم بأن هذه المهمة تقع في إطار المسؤوليات الملقاة على عاتق مديري المدارس. وقد احتلت هذه المهمة المرتبة الأخيرة في ترتيب المهمات من وجهة نظر أفراد العينة.

٤. الزيارات المفاجئة للمدارس لرؤيتها في مواقف طبيعية، بهدف تزويد السلطات العليا بتقرير موضوعية عن حقيقة الأداء المدرسي.

وقد حصلت هذه المهمة على نسبة (٨٠،٥١%) من استجابات أفراد العينة في اتجاه استجابة " غير مقتنع "، ومن المهم في هذا السياق الإشارة إلى أن هذه المهمة قد تم تضمينها استمارة استطلاع الرأي للتأكد من أن أفراد العينة لديهم القدرة على التمييز بين دورهم في إطار مجتمع المعرفة ودورهم التقليدي، حيث تنتمي هذه المهمة إلى النموذج الليبروقراطي في الإشراف التربوي، ومن ثم فاستجابتهم هنا تعكس وعيهم بأن هذه المهمة لم تعد من المهمات المرغوب أن يمارسها الموجه.

-- وبالنظر إلى المهمات ذوات الأرقام من (٣٣ - ٤٠) في استمارة استطلاع الرأي، والتي أشارت الباحثة من قبل إلى أنه قد تم وضعها هنا للتأكد من مدى قدرة الموجهين على التمييز بين مهام دورهم في إطار مجتمع المعرفة ومهام دورهم التقليدي، نجد أن أفراد العينة أشاروا إلى قناعتهم بوقوع جميع هذه المهمات في إطار دورهم الجديد باستثناء المهمة رقم (٣٤) فقد جاءت ضمن المهمات التي أشاروا إلى عدم قناعتهم بوقوعها في إطار هذا الدور، ولعل في ذلك إشارة واضحة لعدم نمو وعيهم بالقدر الكافي بالتغيرات التربوية التي أوجدتها مجتمع المعرفة وما رافقها من تغيرات في بنية التوجيه التربوي، ومن ثم التغيرات المصاحبة في أدوار الموجه ومسؤولياته كاستجابة لهذا كله.

والخلاصة هنا : تتمثل في القول كما أشرنا إلى ذلك سابقا بأن الموجهين يدركون أبعاد دورهم الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة، من خلال قناعتهم بوقوع المهام المرتبطة بهذا الدور في إطار مسؤولياتهم، غير أن وعيهم بالفرق بين مهام الدور الجديد ومهام الدور التقليدي لم يتبلور بالقدر الكافي، مما يشير إلى ضرورة الاهتمام بتوعيتهم بذلك من خلال تدريبهم على أبعاد الدور الجديد وإكسابهم المهارات التي تمكنهم من ممارسته بفاعلية.

ثانياً : أثر متغير الخبرة على إدراك الموجه لمهام دوره الجديد الذي يفرضه عليه مجتمع المعرفة :

لمعرفة أثر متغير الخبرة في ترتيب المهمات المرتبطة بالدور الجديد للموجه التربوي، من حيث مدى إدراكه لوقوع هذه المهمات في إطار مسؤولياته، تم إعطاء ثلاث درجات لاستجابة

"مقتنع" ودرجتين لاستجابة " غير متأكد " ودرجة واحدة لاستجابة " غير مقتنع " ثم حسب مجموع درجات كل مهمة من حيث مدى اللقاعة بها على ضوء استجابات أفراد العينة حولها، وعلى ذلك تم ترتيب المهمات ترتيباً تنازلياً من وجهة نظر أفراد العينة الأكثر خبرة وأقرانهم الأقل خبرة، ولمعرفة الفروق في الرأي ودلالاتها تم حساب (٢١٥) فجاءت النتائج على النحو المبين بالجدول رقم (٣) التالي :

جوجل (۲)

أثر متغير الخبرة على إدراك الوجه لمهمات نوره الجديد

[illegible]

تابع جدول رقم (۳)

[illegible]

ومن الجدول السابق يتضح أن :

(١) المهمات التي احتلت المراكز العشر الأولى من حيث مدى قناعة أفراد العينة الأقل خيرة بوقوعها في إطار مسؤوليات دورهم الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة، مرتبة من الأولى إلى العاشرة هي :

١. وضع الخطط الكفيلة بتفعيل دور مجالس الآباء ومجالس الأمناء في العمل التعليمي في المدارس.

٢. نشر ثقافة الجودة الشاملة في التعليم بين المعلمين ومديري المدارس ، وحفزهم للتمسك بمعاييرها في الممارسة التربوية ، وتدريبهم على أصول تطبيقها في هذا المجال .

٣. تعريف المعلمين بالأسول العلمية لإنتاج المعرفة، والأساليب المختلفة للاستفادة من مصادرها المتنوعة في إثراء بيئة التعلم / التعلم.

٤. تشجيع المعلمين على متابعة المستجدات في مجالات التخصص الأكاديمية والمهنية.

٥. تحقيق التكامل بين أعضاء هيئة التدريس في المدرسة الواحدة بمراعاة العدالة في توزيع الكفايات المختلفة من المعلمين على المدارس التي تقع ضمن نطاقك الإشرافي.

٦. التقويم الشامل لأداء المدرسي وتحديد فجوات الأداء، ومشاركة المعنيين الآخرين في تخطيط وتصميم خطط التحسين والتطوير.

٧. تحقيق التكامل بين أعضاء هيئة التدريس في المدرسة الواحدة بمراعاة العدالة في توزيع الكفايات المختلفة من المعلمين على المدارس التي تقع ضمن نطاقك الإشرافي.

٨. قيادة المعلمين للتوسع في دمج التكنولوجيا في العمل التربوي، وتنويع مصادر المعرفة والتعلم.

٩. التقويم الموضوعي لأداء المعلمين، والانتقال من نتائجه في تخطيط وتصميم وتنفيذ التخللات التدريبية المناسبة لتجاوز فجوات الأداء.

١٠. دراسة المشكلات المختلفة التي تعوق المعلمين عن أداء المهام المناطة بهم، ومساعدتهم في إيجاد الحلول المناسبة لها.

(ب) المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأخيرة من حيث مدى قناعة أفراد العينة الأقل خبرة بوقوعها في إطار مسؤوليات دورهم الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة، مرتبة من الحادية والثلاثين إلى الأربعين هي:

٣١. تقديم النصيحة للمعلمين ، والانطلاق في هذا الأمر من النظر إلى وظيفتي باعتباري معلماً لهم.

٣٢. دراسة العوامل البيئية التي تعوق العملية التعليمية، والتعاون مع المعلمين ومديري المدارس للتغلب عليها.

٣٣. التعاون مع أعضاء المجتمع المدرسي لتوفير بيئة تعليم / تعلم فاعلة، وإيجاد مناخ مدرسي داعم للتعلم الفعال.

٣٤. تقويم المناهج والانتماج مع المعنيين بعمليات تطويرها وإغنائها، وتكييفها للحاجات التعليمية والنمائية المتباينة للتلاميذ، ومنتجاتهم المتنوعة.

٣٥. نشر ثقافة التقويم الشامل والتراكمي للتلاميذ، وتدريب المعلمين على فنياته.

٣٦. دراسة المشكلات المختلفة للتلاميذ والتي من شأنها أن تعوق تقدمهم الدراسي، والتعاون مع المعلمين ومديري المدارس في مواجهتها.

٣٧. تبني المداخل العلمية للارتقاء بمهنة التعليم وتحسين مكانتها بالتعاون مع زملاء المهنة.

٣٨. مساعدة المعلمين على تفهم خصائص النمط الثقافي للمجتمع وفلسفته الاجتماعية.

٣٩. التعاون مع المعلمين ومديري المدارس للتعرف على الموارد البشرية والمادية للمجتمع المحلي ووضع الخطط المناسبة للإفادة منها في تحقيق الأهداف المدرسية.

٤٠. الزيارات المفاجئة للمدارس لرؤيتها في مواقف طبيعية، بهدف تزويد السلطات العليا بتقارير موضوعية عن حقيقة الأداء المدرسي.

ولعل ما يلفت الانتباه في استجابات أفراد العينة الأقل خبرة هو أن ثمانى من المهام التي احتلت المراكز العشرة الأخيرة، هي من بين المهام المقترحة للموجه التربوي في إطار دوره الجديد الذي يفرضه عليه مجتمع المعرفة، في حين لم تتضمن هذه المهام العشر الأخيرة سوى مهمتين فقط من المهام التي ارتبطت بالنور التقليدي للموجه، بيد أن ذلك ست من المهام التي

تنتمي إلى الدور التقليدي للموجه الذي ساد في ظل النماذج الإشرافية التقليدية احتلت مراكز متقدمة في ترتيب المهام، وهو ما يشير إلى عدم قدرة الموجهين الأقل خبرة على التمييز بين مهام دورهم الجديد ومهام دورهم التقليدي.

(ج) وبالرجوع إلى النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة الأقل خبرة حول مدى إدراكهم لمهام دورهم الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة، كما يوضحها الجدول رقم (٣) السابق، يتضح ما يلي :

- أن النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة الأكثر خبرة جاءت جميعها في اتجاه استجابة " مقتنع " لجميع المهام، حيث تراوحت هذه النسب بين (٣٩%) و (١٠٠%)، باستثناء أربع مهمات جاءت الاستجابات لها لصالح استجابة " غير مقتنع " ، ومهمة واحدة جاءت الاستجابات لها لصالح " غير متأكد " وهذه المهام الأربع هي على النحو التالي:

- مساعدة المعلمين على تفهم خصائص النمط التقالي للمجتمع وفلسفته الاجتماعية.

حيث أثار (٥٦%) من أفراد العينة الأقل خبرة إلى عدم قناعتهم بوقوعها في إطار مسؤوليات دورهم الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة، ويأتي هذا الرأي حول هذه المهمة منطلقاً مع رأي العينة الكلية. وربما يأتي رأي الموجهين الأقل خبرة على هذا النحو نظراً لعدم امتلاكهم الكفايات التي تمكنهم من القيام بمتطلبات هذه المهمة، ويمكن إرجاع ذلك أيضاً إلى عدم وضوح الفلسفة الاجتماعية المطلوب منهم ، ومساعدة المعلمين على فهمها، أو لقناعتهم بأن هذه المهمة تقع في مجال اختصاص مؤسسات أخرى. هذا وتجدر الإشارة إلى أن هذه المهمة قد جاءت في المركز (٣٨) من وجهة نظر أفراد هذه المجموعة وهو نفس المركز الذي احتلته من وجهة نظر أفراد العينة الكلية.

(د) تبني المداخل العلمية للارتقاء بمهنة التعليم وتحسين مكائنها بالتعاون مع زملاء المهنة. وقد أوضح (٥٦%) من أفراد العينة الأقل خبرة أنهم غير مقتنعين بوقوع هذه المهمة في إطار مسؤوليات دورهم الجديد، وقد يعود ذلك إلى أن الموجهين الأقل خبرة ينظرون إلى هذا العمل باعتباره من مسؤوليات نقابة المعلمين ، وهنا تجدر الإشارة إلى أنهم يتفقون في هذا الصدد مع ما ذهب إليه أفراد العينة الكلية حول رؤيتهم لهذه المهمة، كما تجدر الإشارة إلى أن هذه المهمة قد احتلت الترتيب (٣٧) وهو نفس الترتيب الذي احتلته من وجهة نظر أفراد العينة الكلية كذلك .

- التعاون مع المعلمين ومديري المدارس للتعرف على الموارد البشرية والمادية للمجتمع المحلي ووضع الخطط المناسبة للإفادة منها في تحقيق الأهداف المدرسية .

وقد أشار (٥٥%) من أفراد العينة الأقل خبرة إلى عدم قناعتهم بوقوع هذه المهمة في إطار مسئوليات الدور الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة، ويمكن تفسير ذلك بالإشارة إلى تعودهم على قيام المدارس بهذا العمل دون أن تقع عليهم هم أية مسئولية في هذا الشأن ومن ثم فإن موافقتهم على وقوع هذه المهمة ضمن إطار دورهم يعني تحملهم أعباء مسئوليات جديدة هم غير مستعدين مهارياً ووجدانياً للقيام بها. وقد احتلت هذه المهمة المركز (٣٩) من وجهة نظر هؤلاء الأفراد وهو أيضاً نفس المركز الذي احتلته من وجهة نظر أفراد العينة الكلية.

- الزيارات المفاجئة للمدارس لرؤيتها في مواقف طبيعية، بهدف تزويد السلطات العليا بتقارير موضوعية عن حقيقة الأداء المدرسي.

حيث أبدى (٦٤%) من أفراد العينة الأقل خبرة عدم قناعتهم بوقوع هذه المهمة في إطار مسئوليات دورهم الجديد، وقد احتلت المركز الأخير في ترتيب المهمات وهو نفس ترتيبها الذي احتلته من وجهة نظر أفراد العينة الكلية، وقد ترجع عدم قناعة أفراد العينة الأقل خبرة بوقوع هذه المهمة في إطار دورهم الجديد لوعيهم بأن الزيارات المفاجئة للمدارس لم تعد أمراً مرغوباً فيه من قبل المعلمين ومديري المدارس، وقد أشرنا سابقاً إلى أن هذه المهمة تعود إلى نموذج الإشراف التربوي البيروقراطي، مما يعني قدرتهم على التمييز بين مهمات دور الموجه التربوي في إطار النموذج المقترح ودوره في إطار النماذج القديمة.

- وقد جاءت استجابات أفراد هذه العينة في اتجاه استجابة " غير متأكد " حول المهمة التي تنص على :

" دراسة المشكلات المختلفة للتلاميذ والتي من شأنها أن تعوق تقدمهم الدراسي، والتعاون مع المعلمين ومديري المدارس في مواجهتها " .

حيث أشار (٤١%) منهم إلى عدم تأكدهم من أن الدور الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة يستوجب منهم القيام بهذه المهمة أم لا، وقد يرجع ذلك إلى صعوبة هذه المهمة نظراً لتعدد وتشعب المشكلات التي يمكن أن تعوق التقدم الدراسي للتلاميذ من ناحية، أو لقناعتهم بأن المعلمين ومديري المدارس هم الذين تقع على عاتقهم المسئولية المباشرة للقيام بهذه المهمة من

ناحية ثانية، كما قد يرجع ذلك إلى عدم إلمامهم بالمعارف والمهارات التي يتطلبها القيام بهذه المهمة ومن ثم عدم قدرتهم على بلورة رأي واضح بشأنها من ناحية ثالثة.

(هـ) المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأولى من حيث مدى فاعلة أفراد العينة الأكثر خبرة بوقوعها في إطار مسؤوليات دورهم الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة، مرتبة من الأولى إلى العاشرة هي :

١. رفع كفاءة العمل التعليمي في المدارس من خلال الحرص على تحقيق رضا المعلمين ومساعدتهم.
٢. وضع الخطط للكفيلة بتفعيل دور مجالس الآباء ومجالس الأماء في العمل التعليمي في المدارس.
٣. نشر ثقافة الجودة الشاملة في التعليم بين المعلمين ومديري المدارس، وحفزهم للتمسك بمعاييرها في الممارسة للتربوية، وتدريبهم على أصول تطبيقها في هذا المجال.
٤. تقديم النصيحة المعلمين ، والانتقال في هذا الأمر من النظر إلى وظيفتي باعتباري معلماً لهم.
٥. حث المعلمين ومديري المدارس على ضرورة الارتباط بالأهداف الموضوعية للتعليم، وبأهمية الالتزام بكل التفاصيل المتصلة بهذه الأهداف.
٦. تزويد المعلمين بالتوجيهات، والمراقبة الفاعلة لهم لضمان قيامهم بالمهام المنوطة بهم وبالطريقة التي تم تحديدها من قبل الإدارة.
٧. الحقوق الشامل للأداء المدرسي وتحديد فجوات الأداء، ومشاركة المعنيين الآخرين في تخطيط وتصميم خطط التحسين والتطوير.
٨. العمل على تحقيق التعاون بين أفراد أسرة المدرسة الواحدة بما يساعد على تحقيق أهدافهم المشتركة ومن ثم أهداف مدرستهم.
٩. تحقيق التكامل بين أعضاء هيئة التدريس في المدرسة الواحدة بمراعاة العدالة في توزيع الكفايات المختلفة من المعلمين على المدارس التي تقع ضمن نطاقك الإشرافي.
١٠. ممارسة التقويم الذاتي، وتوجيه المعلمين ومديري المدارس لممارسته، والإفادة من نتائجه في تطوير ممارستهم.

- (و) المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأخيرة من حيث مدى فناعة أفراد العينة الأكثر خبرة بوقوعها في إطار مسئوليات دورهم الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة، مرتبة من الحادية والثلاثين إلى الأربعين هي :
٣١. توجيه المعلمين لكيفية مراعاة التباينات الثقافية والاجتماعية بين التلاميذ وانعكاسات ذلك على عمليات تعليمهم وتطعيمهم.
٣٢. التعاون مع المعلمين ومديري المدارس في دراسة الحاجات التنمائية والتعليمية للتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة (من الموهوبين والمعوقين)، وتبني سبل وأساليب تلبيتها.
٣٣. تبني المداخل العلمية للارتقاء بمهنة التعليم وتحسين مكانتها بالتعاون مع زملاء المهنة.
٣٤. نشر ثقافة التغيير التربوي وقيادة عملياته وأنشطته في المجتمع المدرسي، والمجتمع المحلي.
٣٥. السعي لترسيخ مشاركة مجتمعية فاعلة في التعليم، وتدعيم علاقة المدرسة بمجتمعها المحلي.
٣٦. مساعدة المعلمين على تفهم خصائص النمط الثقافي للمجتمع وفلسفته الاجتماعية.
٣٧. دراسة العوامل البيئية التي تعوق العملية للتعليمية، والتعاون مع المعلمين ومديري المدارس للتغلب عليها.
٣٨. تقييم المناهج والانماج مع المعلمين بعمليات تطويرها وإغنائها، وتكييفها للحاجات التعليمية والتنمائية المتباينة للتلاميذ، وبيئاتهم المتنوعة.
٣٩. الزيارات المفاجئة للمدارس لرؤيتها في مواقف طبيعية، بهدف تزويد السلطات العليا بتقارير موضوعية عن حقيقة الأداء المدرسي.
٤٠. التعاون مع المعلمين ومديري المدارس للتعرف على الموارد البشرية والمادية للمجتمع المحلي ووضع الخطط المناسبة للإفادة منها في تحقيق الأهداف المدرسية.
- ولعل ما يلفت الانتباه في استجابات أفراد العينة الأكثر خبرة هو عدم قدرتهم على التمييز، وبدرجة أكبر وضوحاً من أقرانهم الأقل خبرة، على التمييز بين مهام الدور الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة ودورهم التقليدي الذي ارتبط بالنماذج الإشرافية التقليدية، بدليل أن أربعاً من المهام الثماني التقليدية التي وضعت في استمارة استطلاع الرأي للتأكد من هذا الأمر، قد جاءت ضمن المهام التي احتلت المراكز العشرة الأولى في الترتيب، في حين لم تتضمن المهام العشر الأخيرة سوى مهمتين فقط من المهام التي ارتبطت بالدور التقليدي للموجه، في الوقت

الذي جاءت ثمانى من المهام التي احتلت المراكز العشرة الأخيرة من بين المهام المقترحة للموجه التربوي في إطار دوره الجديد الذي يفرضه عليه مجتمع المعرفة، وهو ما يشير ، كما سبق القول، إلى عدم قدرة الموجهين الأكثر خبرة على التمييز بين مهام دورهم الجديد ومهام دورهم التقليدي.

(ز) وبالرجوع إلى النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة الأكثر خبرة حول مدى إدراكهم لمهام دورهم الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة، كما يوضحها الجدول رقم (٣) السابق، يتضح ما يلي :

- أن النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة الأكثر خبرة جاءت جميعها في اتجاه استجابة " مقتنع ". لجميع المهام، حيث تراوحت هذه النسب بين (٤٠%) و (٩٥%)، باستثناء أربع مهمات جاءت الاستجابات لاثنتين منها لصالح استجابة " غير مقتنع " ، في حين جاءت الاستجابات للاثنتين الأخريين لصالح " غير متأكد " وهذه المهام الأربع هي على النحو التالي :

- تقويم المناهج والاندماج مع المعنيين بعمليات تطويرها وإغنائها، وتكييفها للحاجات التعليمية والنامية المتباعدة للتلاميذ، وبيئاتهم المتنوعة .

حيث أشار (٤٩%) من أفراد هذه العينة إلى عدم قناعتهم بوقوع هذه المهمة في إطار مسؤوليات الدور الجديد للموجه التربوي، ويمكن تفسير ذلك بخوف أفراد هذه الفئة من أن تلقى عليهم هذه المهمة تبعات لا يمتلكون المعارف والمهارات التي تمكنهم من القيام بها، كما قد يرجع إلى اعتقادهم بأن هذه المهمة تقع في إطار مسؤوليات للمركز القومي لتطوير المناهج. ومن المهم الإشارة هنا إلى أن هذه المهمة قد جاءت في المركز (٣٨) من حيث ترتيب المهام من وجهة نظر أفراد هذه العينة .

- التعاون مع المعلمين ومديري المدارس للتعرف على الموارد البشرية والمادية للمجتمع المحلي ووضع الخطط المناسبة للإفادة منها في تحقيق الأهداف المدرسية.

وقد أشار (٦٣%) من أفراد هذه الفئة إلى عدم قناعتهم بوقوع هذه المهمة في إطار مسؤوليات الدور الجديد للموجه، وقد يرجع ذلك إلى اعتقادهم بأن هذه المهمة تقع في إطار اختصاصات للمعلمين ومديري المدارس باعتبار مسؤوليتهم المباشرة عن تسيير دفة الأمور في مدارسهم وباعتبارهم الأكثر احتكاكاً بالمجتمع المحلي للمدرسة ، ومن ثم فهم الأكثر معرفة بما

يتوافر في هذا المجتمع من موارد وإمكانات مادية وبشرية يمكن الإفادة منها في تحقيق أهداف المدرسة. ومن المهم هنا الإشارة إلى أن هذه المهمة قد جاءت في المركز الأخير من حيث ترتيب المهام.

(ح) نشر ثقافة التغيير التربوي وقبادة عملياته وأنشطته في المجتمع المدرسي، والمجتمع المحلي.

وقد جاءت استجابات (٤٩%) من أفراد العينة الأكثر خبرة في اتجاه استجابة "غير متأكد"، وهو ما يمكن تفسيره أيضاً بخوف أفراد هذه العينة بأن يلقي عليهم اعترافهم بوقوع هذه المهمة في إطار مسؤولياتهم بأعباء جديدة قد تحتاج منهم مهارات لا يمتلكونها، كما يمكن تفسير ذلك بقناعتهم بأن هذا العمل يخص آخرين من قبيل أفراد الكتلة الحرجة الذين قللت وزارة التربية والتعليم بتكريمهم على كفاءة القيام بهذا العمل من خلال العديد من البرامج التدريبية.

- الزيارات المفاجئة للمدارس لرؤيتها في مواقف طبيعية، بهدف تزويد السلطات العليا بتقارير موضوعية عن حقيقة الأداء المدرسي.

حيث أبدى (٤٩%) من أفراد العينة الأكثر خبرة عدم تأكدهم من وقوع هذه المهمة في إطار المسؤوليات المرتبطة بالدور الجديد للموجه من عدمه، وهو الأمر الذي يمكن ربطه بحدثة خبرة هؤلاء ومن ثم عدم قدرتهم على تبيين مهام دورهم كموجهين سواء في إطار النماذج الإشرافية التقليدية أو في إطار النموذج المقترح للموجه في مجتمع المعرفة.

- وفي الإجمال نقول : إنه بحساب معامل الارتباط بين آراء المجموعتين وجد أنه يساوي (-٠,٢٢٣٣) ومن الواضح أنها قيمة سالبة مما يشير إلى وجود ارتباط عكسي بين آراء الفريقين، وبطبيعة الحال يمكن إرجاع ذلك إلى تبليغ الرؤى بين أصحاب الخبرة الأطول وأصحاب الخبرة الأقصر واختلاف تصورات أفراد كل فريق لحدود الدور الجديد المتوقع من كل منهم ، وقد لا يغيب عن الذهن ما يتوافر للأفراد الأقل خبرة من معارف ومهارات حديثة، وقد يتبدى ذلك بوضوح من خلال استعراض آرائهم حول إدراكهم لذلك الدور، حيث جاءت هذه الإنراكت أكثر قرباً من للتصورات النظرية المتضمنة في النموذج المقترح للتوجيه التربوي في مجتمع المعرفة، وذلك مقارنة بآراء الأفراد الأكثر خبرة .

- وقد يكون من المهم هنا الإشارة كذلك إلى أن قيمة (٢٤) للفروق بين آراء المجموعتين جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١ أو ٠,٠٥) لصالح الأفراد الأقل خبرة لمعظم المهام، وأياً ما كان الأمر فإن استجابات أفراد المجموعتين يشير إلى عدم القدرة على التمييز بشكل كاف بين مهمات الدور الجديد للموجه التربوي ومهماته في ظل النماذج التقليدية، مما يعني أن كلا الفريقين بحاجة إلى التدريب على هذا الدور الجديد.

ثالثاً: مدى التزام الموجه بممارسة مهام ومسئوليات دوره الجديد في الواقع الفعلي :

لمعرفة الأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة حول مدى التزامهم بممارسة مهام الدور الجديد الذي يفرضه مجتمع المعرفة على الموجه التربوي في الواقع الفعلي، تم إعطاء ثلاث درجات لاستجابة أمارسها بدرجة - كبيرة " ودرجتين لاستجابة أمارسها بدرجة "متوسطة" ودرجة واحدة لاستجابة " أمارسها بدرجة - صغيرة " ، ثم حُصِب مجموع درجات كل مهمة على ضوء استجابات أفراد العينة حولها، وعلى ضوء ذلك رتبت المهام تنازلياً ، فجاءت النتائج على النحو المبين بالجدول رقم (٤) التالي :

جدول رقم (٤)

تكرارات استجابات أفراد العينة حول مدى إبراكهم لمهام الدور الجديد للموجه والنسب المئوية للاستجابات وترتيب المهام تنازلياً

الترتيب رقم المهمة	الوزن النسبي	صغير		متوسط		كبير		م
		%	ت	%	ت	%	ت	
3	324	2.631579	3	10.52632	12	86.842	99	١
6	319	3.508772	4	13.15789	15	83.333	95	٢
17	310	4.385965	5	19.29825	22	76.316	87	٣
31	292	7.894737	9	28.07018	32	64.035	73	٤
16	310	4.385965	5	19.29825	22	76.316	87	٥
23	305	4.385965	5	23.68421	27	71.93	82	٦
7	318	2.631579	3	15.78947	18	81.579	93	٧
5	319	3.508772	4	13.15789	15	83.333	95	٨
10	313	3.508772	4	18.42105	21	78.07	89	٩
18	309	3.508772	4	21.92982	25	74.561	85	١٠
15	310	4.385965	5	19.29825	22	76.316	87	١١
12	312	6.140351	7	14.03509	16	79.825	91	١٢
26	303	3.508772	4	27.19298	31	69.298	79	١٣
27	300	4.385965	5	28.07018	32	67.544	77	١٤
14	310	6.140351	7	15.78947	18	78.07	89	١٥

٢	ت	%	متوسط		ت	%	صغير		الوزن النسبي	الترتيب	المهمة
١٦	93	81.579	11	9.649123	10	8.77193	311	13			
١٧	90	78.947	13	11.40351	11	9.649123	307	20			
١٨	94	82.456	11	9.649123	9	7.894737	313	9			
١٩	86	75.439	26	22.80702	2	1.754386	312	11			
٢٠	81	71.053	11	9.649123	22	19.29825	287	32			
٢١	85	74.561	22	19.29825	7	6.140351	306	22			
٢٢	82	71.93	20	17.54386	12	10.52632	298	30			
٢٣	79	69.298	27	23.68421	8	7.017544	299	28			
٢٤	77	67.544	17	14.91228	20	17.54386	285	33			
٢٥	98	85.965	3	2.631579	13	11.40351	313	8			
٢٦	101	88.596	9	7.894737	4	3.608772	325	2			
٢٧	87	76.316	18	15.78947	9	7.894737	306	21			
٢٨	83	72.807	18	15.78947	13	11.40351	298	29			
٢٩	85	74.561	23	20.17544	6	5.263158	307	19			
٣٠	103	90.351	2	1.754386	9	7.894737	322	4			
٣١	103	90.351	9	7.894737	2	1.754386	329	1			
٣٢	51	44.737	8	7.017544	55	48.24561	224	39			
٣٣	69	60.526	18	15.78947	27	23.68421	270	35			
٣٤	78	68.421	33	28.94737	3	2.631579	303	25			
٣٥	82	71.93	25	21.92982	7	6.140351	303	24			
٣٦	57	50	3	2.631579	54	47.36842	231	38			
٣٧	43	37.719	19	16.66667	52	45.61404	219	40			
٣٨	58	50.877	26	22.80702	30	26.31579	256	37			
٣٩	66	57.895	17	14.91228	31	27.19298	263	36			
٤٠	80	70.175	5	4.385965	29	25.4386	279	34			

ومن الجدول رقم (٤) السابق يتضح أن :

- ١ (أ) المهمات التي احتلت المراكز الخمسة الأولى من حيث مدى التزام أفراد الهيئة الكلية من الموجهين بممارستها في الواقع الفعلي، مرتبة من الأولى إلى العاشرة هي على النحو التالي :
١. نشر ثقافة التغيير التربوي وقيادة عملياته وأنشطته في المجتمع المدرسي، والمجتمع المحلي.
٢. نشر ثقافة التقويم الشامل والتراكمي للتلاميذ، وتدريب المعلمين على فنياته.
٣. مساعدة المعلمين على تفهم خصائص النمط الثقافي للمجتمع وفلسفته الاجتماعية.

٤. ممارسة التقويم الذاتي، وتوجيه المعلمين ومديري المدارس لممارسته، والإفادة من نتائجه في تطوير ممارساتهم.
 ٥. قيادة المعلمين للتوسع في دمج التكنولوجيا في العمل التربوي، وتنويع مصادر المعرفة والتعلم.
 ٦. مساعدة المعلمين على تطوير ممارساتهم باتجاه متطلبات تحقيق الرؤية المستقبلية للتعليم في المجتمع.
 ٧. التعرف على ما لدى المعلمين من إمكانات، واكتشاف ما يتوافر لديهم من مواهب خاصة وهوايات شخصية ومساعدتهم على ترميتها بالتوجيه والتدريب والاستفادة من ذلك كله في تطوير عمليات التعليم / التعلم.
 ٨. تحقيق التكامل بين أعضاء هيئة التدريس في المدرسة الواحدة برعاية العدالة في توزيع الكفايات المختلفة من المعلمين على المدارس التي تقع ضمن نطاقك الإشرافي.
 ٩. التعاون مع المعلمين ومديري المدارس للتعرف على الموارد البشرية والمادية للمجتمع المحلي ووضع الخطط المناسبة للإفادة منها في تحقيق الأهداف المدرسية.
 ١٠. تعريف المعلمين بالأصول العلمية لإنتاج المعرفة، والأساليب المختلفة للاستفادة من مصادرها المتنوعة في إثراء بيئة التعليم / التعلم.
- وهنا يلاحظ أن ثلاثاً فقط من المهمات جاءت في المراكز العشرة الأولى من حيث مدى افتتاح أفراد العينة الكلية بوقوعها في إطار مسئوليات الدور الجديد الموجه في إطار مجتمع المعرفة جاءت ضمن المهمات التي جاءت في المراكز العشرة الأولى من حيث مدى الالتزام بممارستها في الواقع الفعلي، وهذه المهمات هي:
- قيادة المعلمين للتوسع في دمج التكنولوجيا في العمل التربوي، وتنويع مصادر المعرفة والتعلم.
 - تحقيق التكامل بين أعضاء هيئة التدريس في المدرسة الواحدة برعاية العدالة في توزيع الكفايات المختلفة من المعلمين على المدارس التي تقع ضمن نطاقك الإشرافي.
 - تعريف المعلمين بالأصول العلمية لإنتاج المعرفة، والأساليب المختلفة للاستفادة من مصادرها المتنوعة في إثراء بيئة للتعليم / التعلم.

- أن المهام العشرة السابقة والتي احتلت المراكز العشرة الأولى لم تتضمن أيًا من المهام التي تنتمي إلى نماذج الإشراف التربوي التقليدية والتي، كما أوضحنا سابقاً، تم تضمينها استمارة استطلاع الرأي للتعرف على مدى قدرة الموجهين على التمييز بين مهمات الدور الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة وتلك التي طالما ظلوا يمارسونها في ظل تلك النماذج التقليدية، وهو الأمر الذي يمكن تفسيره بنجاح الميدان في دفعهم لتطوير ممارساتهم باتجاه الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من ناحية، وبما يتوافر لديهم من مرونة تساعد على الاستجابة لمطالب الميدان من ناحية ثانية.

- أن المهمة التي احتلت المركز (٣) من حيث مدى التزامهم بممارستها في الواقع الفعلي، جاءت في المركز رقم (٢٨) من حيث قناعتهم بوقوعها في إطار مسؤوليات الدور الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة، وهي المهمة التي تنص على:

" مساعدة المعلمين على تفهم خصائص النمط الثقافي للمجتمع وفلسفته الاجتماعية " .

معنى ذلك أنهم يمارسون هذه المهمة في الواقع الفعلي دون لقائهم بذلك وفقاً لما تشين إليه النسبة المئوية لاستجاباتهم حولها بالجدول رقم (٣) السابق، ولعل مرد ذلك يتمثل في القول بحرصهم على الاندماج في خطط وبرامج وزارة التربية والتعليم الرامية لتطوير المنظومة التعليمية، والتي تبنتها الوزارة خلال السنوات الأخيرة .

(ب) المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأخير من حيث مدى التزام أفراد العينة الكلية بممارستها في الواقع الفعلي، مرتبة من المركز الحادي والثلاثين حتى المركز الأربعين هي على النحو التالي :

٣١. تشجيع المعلمين على التجريب والتفكير، وحفزهم للتجديد والتطوير.

٣٢. السعي لترسيخ مشاركة مجتمعية فاعلة في التطعيم، وتدعيم علاقة المدرسة بمجتمعها المحلي.

٣٣. العمل على تحقيق التعاون بين أفراد أسرة المدرسة الواحدة بما يساعد على تحقيق أهدافهم المشتركة ومن ثم أهداف مدرستهم.

٣٤.حث المعلمين ومديري المدارس على ضرورة الارتباط بالأهداف الموضوعية للتعليم، وبأهمية الالتزام بكل التفاصيل المتصلة بهذه الأهداف.

٣٥. تقييم أداء المعلمين من خلال إجراء الامتحانات التحريرية والشفوية للتلاميذ، والتعرف على مستوياتهم التحصيلية.

٣٦. تزويد المعلمين بالتوجيهات، والمراقبة الفاعلة لهم لضمان قيامهم بالمهام المنوطة بهم وبالطريقة التي تم تحديدها من قبل الإدارة.

٣٧. تقديم النصيحة للمعلمين ، والانطلاق في هذا الأمر من النظر إلى وظيفتي باعتباري معلماً لهم.

٣٨. رفع كفاءة العمل التعليمي في المدارس من خلال الحرص على تحقيق رضا المعلمين ومساعدتهم.

٣٩. إدارة الوقت الشخصي بفاعلية، وتوجيه المعلمين ومديري المدارس إلى إدارة أوقاتهم كذلك، وتدريبهم على الأساليب العلمية لذلك.

٤٠. ضبط سلوك المعلمين ومديري المدارس بهدف رفع الكفاءة الإنتاجية للعملية التعليمية.

وهنا يلاحظ أن مهمة واحدة فقط من المهمات التي جاءت في المراكز العشرة الأخيرة من حيث مدى اقتناع أفراد العينة الكلية بوقوعها في إطار مسؤوليات الدور الجديد للموجه في إطار مجتمع المعرفة جاءت ضمن المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأخيرة من حيث مدى الالتزام بممارستها في الواقع الفعلي، وهذه المهمة هي:

المعنى لترسيخ مشاركة مجتمعية فاعلة في التعليم، وتدعيم علاقة المدرسة بمجتمعها المحلي.

وهنا فلابد من الإشارة إلى أنه بالرغم من أن هذه المهمة احتلت هذا المركز المتأخر (٣٢) من حيث مدى التزام أفراد العينة بممارستها في الواقع الفعلي، إلا أن (٧١%) جاء رأيهم حولها في اتجاه أمارسها بدرجة كبيرة، على أن الأمر الذي يستوجب الالتفات إليه في هذا السياق هو أن هذه المهمة تمثل توجهاً جديداً في إطار خطط وزارة التربية والتعليم لدمج المجتمع في تطوير المنظومة التعليمية، الأمر الذي يتطلب منا أخذ هذا التوجه في الاعتبار لدى تقييمنا لرأي أفراد العينة حولها سواء من حيث قناعتهم بوقوعها في مجال مسؤولياتهم الجديدة أو من حيث مدى التزامهم بممارستها في الواقع الفعلي.

وإذا أعدنا النظر في قراءة للمهام العشر السابقة التي احتلت المراكز العشرة الأخيرة من حيث مدى التزام الموجهين بممارستها في الواقع الفعلي نستطيع استنتاج ما يلي:-

- أن ستاً من تلك المهام هي من بين المهام التي ترتبط بنماذج الإشراف التربوي للتقليدية، وهي المهام ذات الأرقام (٣٣، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠) في استمارة استطلاع الرأي، غير

أنه بمراجعة النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة الكلية حول هذه المهام، كما يتبين من الجدول رقم (٥) السابق، يتضح أن هذه النسب جاءت في اتجاه استجابة "أمارسها بدرجة كبيرة"، باستثناء مهمة واحدة فقط وهي التي تنص على "ضبط سلوك المعلمين ومندري المدارس بهدف رفع الكفاءة الإنتاجية للعملية التعليمية. حيث جاء رأيهم حولها في اتجاه استجابة "أمارسها بدرجة صغيرة"، ولعل ذلك يشير إلى ما سبق أن أوضحناه من عدم قدرة أفراد العينة على التمييز بين مهمات الدور الجديد والمهمات التي ارتبطت بنماذج الإشراف التقليدية، وهو الأمر الذي يتطلب ضرورة تدريبهم على متطلبات القيام بأعباء الدور الجديد لمساعدتهم على التحول بممارستهم التوجيهية للتركيز على مسؤوليات هذا الدور.

- أن المهام الأربع الأخرى التي جاءت ضمن المهام التي لحتلت المراكز العشرة الأخيرة، هي من بين مجموعة المهام التي تنتمي للنموذج الإشرافي المقترح للتوجيه في ظل مجتمع المعرفة، وقد جاءت للنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة حولها في اتجاه استجابة "أمارسها بدرجة كبيرة"، ونفس الشيء بالنسبة لاستجاباتهم حولها فيما يتعلق بقائعتهم بوقوعها في إطار دورهم الجديد، فقد جاءت في اتجاه استجابة "مقتنع" مما يجعلنا نقرر أن احتلالها مواقع متأخرة في الترتيب لا يعني أكثر من أن ممارستهم لهذه المهام في الواقع الفعلي يحظى بدرجة أقل من الاهتمام قياساً لغيرها من المهام ليس (إلا).

(ج) ويحساب معامل الارتباط بين آراء أفراد العينة الكلية حول مدى قناعتهم بوقوع هذه المهام في إطار مسؤوليات الدور الجديد للموجه، وآرائهم حول درجة التزامهم بممارستها في الواقع الفعلي وجد أنه يساوي (٠,٩٤٩١) وهي قيمة عالية جداً لمعامل الارتباط مما يعني أن أفراد العينة يلتزمون، بدرجة كبيرة، بممارسة المهام التي يتصورون أنها تقع في إطار مسؤوليات دورهم الجديد، ولما كانت آرائهم حول هذه التصورات تشير إلى محدودية قدرتهم على التمييز بين المهام والمسؤوليات التي تنتمي إلى النموذج الجديد المقترح للتوجيه التربوي في مجتمع المعرفة، ومثيلتها التي تنتمي إلى نماذج الإشراف التربوي التقليدية، فإنه يمكن القول بأن ممارستهم للواقعية تنهض هي الأخرى على أساس عدم القدرة على التمييز الواضح بين مهام ومسؤوليات الدور الجديد للموجه التربوي وتلك التي ترتبط بدوره التقليدي.

رابعاً : أثر متغير الخبرة على مدى التزام المُوجِّه بممارسة مهام دوره الجديد في الواقع الفعلي:

لمعرفة أثر متغير الخبرة في ترتيب المهمات المرتبطة بالدور الجديد للمُوجِّه التربوي، من حيث درجة التزامه بممارسة هذه المهمات في الواقع الفعلي، تم إعطاء ثلاث درجات لاستجابة "أمارسها بدرجة كبيرة" ودرجتين لاستجابة "أمارسها بدرجة متوسطة" ودرجة واحدة لاستجابة "أمارسها بدرجة صغيرة" ثم حُصِب مجموع درجات كل مهمة من حيث درجة الالتزام بممارستها في الواقع الفعلي، وذلك في ضوء استجابات أفراد العينة حولها، وعلى ذلك تم ترتيب المهمات ترتيباً تنازلياً من وجهة نظر أفراد العينة الأكثر خبرة وأقرانهم الأقل خبرة، ولمعرفة الفروق في الرأي ودلالاتها تم حساب (٢١٥) فجاءت النتائج على النحو المبين بالجدول رقم (٥) التالي:

جدول رقم (٥)
أثر متغير الخبرة على رغبة أفراد العينة حول ممارسة
الوجه لمهات لورده الجديد في الموقع المعطى

[illegible]

٥٠) جملہ

بيانات الموظفين (١٩٧٠ - ١٩٨٠)										بيانات الموظفين (١٩٨٠ - ١٩٩٠)										بيانات الموظفين (١٩٩٠ - ٢٠٠٠)									
الاسم	الجنس	العمر	الدرجة	الوظيفة	الراتب	المزايا	المجموع	الاسم	الجنس	العمر	الدرجة	الوظيفة	الراتب	المزايا	المجموع	الاسم	الجنس	العمر	الدرجة	الوظيفة	الراتب	المزايا	المجموع						
أحمد محمد	مذكر	30	مهندس	مهندس	2,400	2,400	4,800	فاطمة أحمد	مراة	28	معلمة	معلمة	2,200	2,200	4,400	عبدالله محمد	مذكر	35	مدير	مدير	3,000	3,000	6,000						
0.05		14	111	2,430,024	4	24,300,24	10	73,171	30	27	189	16,433,38	12	8,219,178	6	76,342	66	11											
0.05		3	116	2,430,024	4	12,196,12	9	86,366	36	34	160	17,609,321	13	17,086,822	13	64,384	47	11											
0.01		14	110	4,870,804	2	21,061,22	9	73,171	30	30	166	12,320,77	9	20,647,95	16	67,123	48	11											
0.01		34	94	34,146,54	14	2,430,024	1	63,416	26	24	191	8,219,178	8	21,917,91	16	69,283	61	11											
0.01		21,27	28	39	29,268,28	12	0	70,732	29	3	214	1,369,883	1	4,109,569	3	94,621	69	10											
0.01		16,07	16	110	4,870,804	2	21,961,22	9	73,171	30	1	216	2,739,726	2	0	0	97,26	71	11										
0.01		4,51	26	104	14,634,16	8	17,073,17	7	68,293	28	13	202	4,109,569	8	16,089,49	11	60,822	58	11										
0.01		0,14	21	106	12,196,12	8	17,073,17	7	70,732	29	23	197	10,968,89	3	15,089,49	14	73,973	64	11										
0.01		14,44	23	106	2,430,024	4	39,024,39	16	86,537	24	16	202	8,849,515	5	8,850,041	7	83,582	61	11										
0.05		5,46	12	111	12,196,12	8	4,870,804	2	82,927	34	7	211	6,479,462	4	0	0	64,621	68	11										
0.05		7,67	6	114	2,430,024	1	17,073,17	7	90,498	33	2	216	1,369,883	1	2,739,726	2	96,89	70	11										
0.01		4,84	39	81	61,219,61	21	0	0	66,854	27	36	143	46,576,34	34	1,239,726	8	42,406	31	11										
0.01		0,82	28	101	19,612	8	14,634,16	8	86,854	27	36	169	26,027,4	19	16,439,36	12	57,634	42	11										
0.01		4,66	7	114	2,430,024	1	17,073,17	7	80,488	33	31	186	8,219,178	6	30,136,99	22	61,644	46	11										
0.01		16,79	36	92	29,268,28	12	17,073,17	7	63,639	22	14	203	4,109,569	3	13,696,83	10	82,192	60	11										
0.05		6,71	40	70	63,416,43	26	2,430,024	1	34,146	14	38	161	38,561,6	20	2,739,726	2	58,904	43	11										
0.01		10,37	37	91	29,268,28	12	16,612	8	61,622	21	40	128	64,794,62	40	15,089,49	11	30,137	22	11										
0.05		6,21	36	93	31,707,32	13	8,676,08	4	60,637	24	37	163	23,287,67	17	30,136,99	22	46,676	34	11										
0.01		5,97	26	88	39,024,39	18	7,317,73	3	63,669	22	36	176	20,647,95	16	19,149,08	14	60,274	44	11										
0.01		1,771	33	96	31,707,32	13	2,430,024	1	66,864	27	32	183	21,917,91	16	6,479,462	4	72,403	63	11										

(١) الجدول التالي يبين المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأولى، من وجهة نظر أفراد العينة الأقل خبرة، من حيث درجة الانترام بممارستها في الواقع الفعلي، مرتبة من المركز الأول إلى العاشر، والترتيب الذي احتلته كل منها من وجهة نظر أفراد هذه المجموعة من حيث مدى إدراكهم لوقوعها في إطار مسئوليات الدور الجديد للمُوجه:

جدول يبين المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأولى من حيث درجة ممارسة أفراد العينة الأقل خبرة لها في الواقع الفعلي وترتيب كل منها من حيث مدى إدراكهم لوقوعها في إطار مسئوليات الدور الجديد للمُوجه التربوي

الترتيب من حيث درجة الانترام بممارستها	الترتيب من حيث مدى إدراكهم لوقوعها	المهمة
١	٣٥	نشر ثقافة التقويم الشامل والتركمي للتلاميذ، وتدريب المعلمين على فنائه.
٢	٢٢	نشر ثقافة التغيير التربوي وقيادة عملياته ونشطته في المجتمع المدرسي، والمجتمع المحلي.
٣	٧	تحقيق التكامل بين أعضاء هيئة التدريس في المدرسة الواحدة بمراعاة الدالة في توزيع الكفايات المختلفة من المعلمين على المدارس التي تقع ضمن نطاقه الإشرافي.
٤	٨	قيادة المعلمين للتوسع في نمج التكنولوجيا في العمل التربوي، وتزويج مصادر المعرفة والتعلم.
٥	٢٥	مساعدة المعلمين على تطوير ممارساتهم باتجاه متطلبات تحقيق للرؤية المستقبلية للتعليم في المجتمع.
٦	١٤	التعرف على ما لدى المعلمين من إمكانيات، واكتشاف ما يتوافر لديهم من مواهب خاصة وهويات شخصية ومساعدتهم على تمييزها بالتوجيه والتدريب والاستفادة من ذلك كله في تطوير عمليات التعليم / التعلم.
٧	١٥	ممارسة التقويم الذاتي، وتوجيه المعلمين ومديري المدارس لممارستها والإفادة من نتائجها في تطوير ممارساتهم
٨	٣٦	دراسة المشكلات المختلفة للتلاميذ والتي من شأنها أن تحوق تفهمهم لدراسي، والتعاون مع المعلمين ومديري المدارس في مواجهتها.
٩	٢١	التعاون مع المعلمين ومديري المدارس لدراسة الحاجات التعليمية للمجتمع المحلي، ووضع الخطط اللازمة لتلبيتها.
١٠	٣٩	التعاون مع المعلمين ومديري المدارس للتعرف على الموارد البشرية والمادية للمجتمع المحلي ووضع الخطط المناسبة للإفادة منها في تحقيق الأهداف المدرسية.

ويتضح من المقارنة السابقة أن:

- هناك مهمتين من المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأولى من حيث مدى إدراك أفراد العينة الأكل خبرة لوقوعها في إطار مسئوليات الدور الجديد للموجه التربوي، جاءت ضمن المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأولى من حيث مدى التزام أفراد هذه المجموعة بممارستها في الواقع الفعلي.
- هناك ثلاثاً من المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأخيرة من حيث مدى إدراك أفراد العينة الأكل خبرة لوقوعها في إطار مسئوليات الدور الجديد للموجه التربوي، جاءت ضمن المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأولى من حيث مدى التزام أفراد هذه المجموعة بممارستها في الواقع الفعلي.
- (ب) الجدول التالي يبين المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأخيرة، من وجهة نظر أفراد العينة الأكل خبرة، من حيث درجة الالتزام بممارستها في الواقع الفعلي، مرتبة من المركز الحادي والثلاثين إلى المركز الأربعين، والترتيب الذي احتلته كل منها من وجهة نظر أفراد هذه المجموعة من حيث مدى إدراكهم لوقوعها في إطار مسئوليات الدور الجديد للموجه:

جدول يبين المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأخيرة من حيث درجة ممارسة أفراد العينة الأكل خبرة لها في الواقع الفعلي وترتيب كل منها من حيث مدى إدراكهم لوقوعها في إطار مسئوليات الدور الجديد للموجه التربوي

الترتيب من حيث ممارستها في الواقع الفعلي	الترتيب من حيث إدراكهم لوقوعها في الواقع الفعلي	المهمة
٣٦	٢٢	الزيارات المفاجئة للمدارس لرؤيتها في مواقف طبيعية، بهدف تزويد السلطات العليا بتقارير موضوعية عن حقيقة الأداء المدرسي.
٣٢	٢٦	حث المعلمين ومديري المدارس على ضرورة الارتباط بالأهداف الموضوعة للتعليم، وبأهمية الالتزام بكل التفاصيل المتصلة بهذه الأهداف.
٣٣	٢٩	تقديم المناهج والاندماج مع المعلمين بعمليات تطويرها وإغنائها، وتكييفها للحاجات التعليمية والعمالية المتباينة للتلاميذ، وبيئاتهم المتنوعة.
٣٤	٤٠	وضع الخطط الكفيلة بتفعيل دور مجالس الآباء ومجالس الأمناء في العمل التعليمي في المدارس.

الترتيب من حيث الأهمية	الترتيب من حيث درجة الالتزام بها	المهمة
٢٣	٣٥	تزويد المعلمين بالتوجيهات، والمراقبة الفاعلة لهم لضمان قيامهم بالمهام الملوطة بهم وبالطريقة التي تم تحديدها من قبل الإدارة.
١٨	٣٦	تقييم أداء المعلمين من خلال إجراء الامتحانات التحريرية والشفوية للتلاميذ، والتعرف على مستوياتهم التحصيلية.
١٢	٣٧	تقديم النصيحة للمعلمين ، والانطلاق في هذا الأمر من النظر إلى وظيفتي باعتباري معلماً لهم.
٣١	٣٨	رفع كفاءة العمل التعليمي في المدارس من خلال الحرص على تحقيق رضا المعلمين وسعادتهم.
١٧	٣٩	إدارة الوقت الشخصي بفاعلية، وتوجيه المعلمين ومديري المدارس إلى إدارة أوقاتهم كذلك، وتدريبهم على الأساليب العلمية لذلك.
١٦	٤٠	ضبط سلوك المعلمين ومديري المدارس بهدف رفع الكفاءة الإنتاجية للعملية التعليمية.

ومن المقارنة السابقة يتضح ما يلي :

- هناك سبع مهمات احتلت المراكز العشرة الأخيرة من حيث مدى الالتزام بممارستها في الواقع الفعلي، من وجهة نظر الأفراد الأقل خبرة، من بين المهمات التي تنتمي إلى نماذج الإشراف التقليدية، وبمراجعة النسب المئوية لاستجابات أفراد هذه العينة حول مدى التزامهم بممارستها في الواقع الفعلي ، كما يتبين من الجدول رقم (٦) السابق، نجد أن هذه الاستجابات جاءت جميعها في اتجاه استجابة " أمارسها بدرجة كبيرة " وينسب مئوية تتراوح بين (٤٧% & ٧٣%) باستثناء مهمة واحدة فقط ، والتي تنص على: ضبط سلوك المعلمين ومديري المدارس بهدف رفع الكفاءة الإنتاجية للعملية التعليمية . فقد جاءت استجاباتهم حولها في اتجاه استجابة " أمارسها بدرجة صغيرة " وينسب مئوية بلغت (٥٥ %) . ولعل ذلك يشير إلى ما سبق أن أكدناه من أن أفراد العينة الأكثر خبرة في ممارساتهم الميدانية غير قادرين على التمييز بين مهمات الدور الجديد للموجه ومهمات دوره التقليدية.
- أن هناك مهمتين فقط من المهمات التي جاءت في المراكز العشرة الأخيرة من حيث مدى إدراك أفراد العينة الأقل خبرة لوقوعها في إطار مسؤوليات الدور الجديد للموجه التربوي،

جاءت كذلك ضمن المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأخيرة من حيث مدى التزامهم بممارستها في الواقع الفعلي. مما يشير إلى عدم وجود اتساق بين ما يتصورونه فكرياً وما يمارسونه عملياً فيما يتعلق بهاتين المهمتين.

(ج) وبمراجعة النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة الأقل خبرة ، كما يتبين من الجدول رقم (٦) السابق ، نجد أن هذه النسب جاءت جميعها في اتجاه استجابة " أمارسها بدرجة كبيرة " باستثناء مهمة واحدة جاءت الاستجابات حولها في اتجاه استجابة " أمارسها بدرجة صغيرة " وهي ذات المهمة المشار إليها في الفقرة السابقة مباشرة .

(د) وبصواب معامل الارتباط بين آراء أفراد العينة الأقل خبرة من حيث مدى إدراكهم لوقوع المهمات المقترحة في إطار مسئوليات الدور الجديد للموجه التربوي ، وآرائهم من حيث درجة التزامهم بممارستها في الواقع الفعلي وجد أنه يساوي (٠,٨٣١٤) وهي كما نرى كبيرة جداً ، مما يمكن معه القول بأن أفراد هذه العينة يلتزمون ، بدرجة كبيرة ، بممارسة المهام التي يتصورون أنها تقع في إطار مسئوليات دورهم الجديد، ولما كانت آرائهم حول هذه التصورات تشير إلى محدودية قدرتهم على التمييز بين المهام والمسئوليات التي تنتمي إلى النموذج الجديد المقترح للتوجيه التربوي في مجتمع المعرفة ، ومثيلتها التي تنتمي إلى نماذج الإشراف التربوي التقليدية ، فإنه يمكن القول بأن ممارساتهم الواقعية تنهض هي الأخرى على أساس عدم القدرة على التمييز الواضح بين مهام ومسئوليات الدور الجديد للموجه التربوي. وتلك التي ترتبط بدوره التقليدي .

(هـ) الجدول التالي يبين المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأولى ، من وجهة نظر أفراد العينة الأكثر خبرة ، من حيث درجة الالتزام بممارستها في الواقع الفعلي ، مرتبة من المركز الأول إلى المركز العاشر ، ولترتيب الذي احتلته كل منها من وجهة نظر أفراد هذه المجموعة من حيث مدى إدراكهم لوقوعها في إطار مسئوليات الدور الجديد للموجه :

جدول يبين المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأولى من حيث درجة ممارسة أفراد العينة الأكثر خبرة لها في الواقع الفعلي وترتيب كل منها من حيث مدى إدراكهم لوقوعها في إطار مسئوليات الدور الجديد للموجه التربوي

الترتيب من حيث درجة الممارسة بممارستها	الترتيب من حيث درجة الإدراك لوقوعها	المهمة
١	٣٠	تحليل وتحديد الحاجات التدريبية للمعلمين والاطلاق منها في تخطيط وتنفيذ وتقديم برامج التنمية المهنية المستدامة اللازمة لهم.
٢	٣٨	تحليل وتحديد الحاجات التدريبية للمعلمين والاطلاق منها في تخطيط وتنفيذ وتقديم برامج التنمية المهنية المستدامة اللازمة لهم.
٣	٢	وضع الخطط الكفيلة بتفعيل دور مجالس الآباء ومجالس الأمناء في العمل التعليمي في المدارس.
٤	٣٦	مساعدة المعلمين على تفهم خصائص النمط الثقافي للمجتمع وفلسفته الاجتماعية.
٥	١٩	التقويم الموضوعي لأداء المعلمين، والاطلاق من نتائجه في تخطيط وتصميم وتنفيذ التدخلات التدريبية المناسبة لتجاوز فجوات الأداء.
٦	٣٤	نشر ثقافة التغيير التربوي وقادة عملياته وأنشطته في المجتمع المدرسي، والمجتمع المحلي.
٧	٣٩	الزيارات المفاجئة للمدارس لرؤيتها في مواقف طبيعية، بهدف تزويد السلطات العليا بتقارير موضوعية عن حقيقة الأداء المدرسي.
٨	٣٧	دراسة العوامل البيئية التي تعوق العملية التعليمية، والتعاون مع المعلمين ومديري المدارس للتغلب عليها.
٩	٣٣	تبني المداخل العلمية للارتقاء بمهنة التعليم وتحسين مكانتها بالتعاون مع زملاء المهنة.
١٠	٧	التقويم الشامل للأداء المدرسي وتحديد فجوات الأداء، ومشاركة المعنيين الآخرين في تخطيط وتصميم خطط التحسين والتطوير.

ومن المقارنة السابقة يتضح ما يلي:

- هناك مهمتين فقط من المهمات التي احتلت للمراكز العشرة الأولى من حيث مدى إدراك أفراد العينة الأكثر خبرة لوقوعها في إطار مسئوليات الدور الجديد للموجه التربوي، جاءت ضمن المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأولى من حيث مدى التزام أفراد هذه المجموعة بممارستها في الواقع الفعلي .

- هناك مهمة واحدة فقط من المهام التي تنتمي لنماذج الإشراف التربوي التقليدية، جاءت ضمن المهام التي احتلت المراكز العشرة الأولى من حيث مدى التزام أفراد العينة الأكثر خبرة بممارستها في الواقع الفعلي، وهي المهمة التي تنص على: الزيارات المفاجئة للمدارس لرؤيتها في مواقف طبيعية، بهدف تزويد السلطات العليا بتقارير موضوعية عن حقيقة الأداء المدرسي. ولعل هذا يشير إلى أن الموجهين الأكثر خبرة في ممارستهم أكثر من الموجهين الأقل خبرة على التمييز بين مهمات الدور الجديد للموجه ومهمات دوره التقليدي.

(و) الجدول التالي يبين المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأخيرة، من وجهة نظر أفراد العينة الأكثر خبرة، من حيث درجة الالتزام بممارستها في الواقع الفعلي، مرتبة من المركز الحادي والثلاثين إلى المركز الأربعين، والترتيب الذي احتلته كل منها من وجهة نظر أفراد هذه المجموعة من حيث مدى إدراكهم لوقوعها في إطار مسؤوليات الدور الجديد للموجه :

جدول يبين المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأخيرة من حيث درجة ممارسة أفراد العينة الأكثر خبرة لها في الواقع الفعلي وترتيب كل منها من حيث مدى إدراكهم لوقوعها في إطار مسؤوليات الدور الجديد للموجه

الترتيب من حيث الالتزام بممارستها	الترتيب من حيث الوقوع في الواقع	المهمة
٣١	١٧	تشجيع المعلمين على للتجريب والتفكير، وحفزهم للتجديد والتطوير.
٣٢	١٢	دراسة المشكلات المختلفة التي تعوق أقمعلمين عن أداء المهام المناطة بهم، ومساعدتهم في إيجاد الحلول المناسبة لها.
٣٣	٥	حث المعلمين ومديري المدارس على ضرورة الارتباط بالأهداف الموضوعية للتعليم، وبأهمية الالتزام بكل التفاصيل المتصلة بهذه الأهداف.
٣٤	٨	العمل على تحقيق التعاون بين أفراد أسرة المدرسة الواحدة بما يساعد على تحقيق أهدافهم المشتركة ومن ثم أهداف مدرستهم.
٣٥	٤	تقديم النصيحة للمعلمين، والانطلاق في هذا الأمر من النظر إلى وظيفتي باعتباري معلماً لهم.

المهمة	الترتيب من حيث درجة الالتزام بممارستها	الترتيب من حيث مدى الإشراف
مراقبة المعلمين للتأكد من مدى التزامهم بتنفيذ المناهج الدراسية وفقاً للتعليمات الصادرة إليهم في هذا الخصوص.	٣٦	٣٥
ضبط سلوك المعلمين ومديري المدارس بهدف رفع الكفاءة الإنتاجية للعملية التعليمية.	٣٧	١٣
تزويد المعلمين بالتوجيهات، والمراقبة الفاعلة لهم لضمان قيامهم بالمهام الممنوحة بهم وبالطريقة التي تم تحديدها من قبل الإدارة.	٣٨	٦
إدارة الوقت الشخصي بفاعلية، وتوجيه المعلمين ومديري المدارس إلى إدارة أوقاتهم كذلك، وتدريبهم على الأساليب العلمية لذلك.	٣٩	١٥
رفع كفاءة العمل التعليمي في المدارس من خلال الحرص على تحقيق رضا المعلمين وسعادتهم.	٤٠	١

ومن المقارنة السابقة يتضح ما يلي :

- أن هناك خمساً من المهام التي جاءت ضمن المهام العشر الأخيرة من حيث درجة الالتزام بممارستها في الواقع الفعلي من وجهة نظر الموجهين الأكثر خبرة، احتلت خمس من المراكز العشرة الأولى من حيث مدى التناغم بوقوعها في إطار مسئوليات الدور الجديد للموجه من وجهة نظر نفس المجموعة، مما يشير إلى عدم الاتساق بين ما يقتنع به أفراد هذه المجموعة وبين ما يلتزمون بممارسته في الواقع الفعلي.
- أن هناك ستاً من المهام التي جاءت ضمن المهام التي احتلت المراكز العشرة الأخيرة من حيث درجة الالتزام بممارستها في الواقع الفعلي، تنتمي إلى نماذج الإشراف التربوي التقليدي، وهو ما يؤكد ما سبق أن أشرنا إليه سابقاً من أن الموجهين الأكثر خبرة أكثر قدرة من أقرانهم الأقل خبرة على التمييز بين مهمات الدور التقليدي للموجه ومهمات دوره الجديد.
- وبالنظر إلى النسب المئوية لاستجابات أفراد هذه العينة حول مدى التزامهم بممارسة هذه المهام في الواقع الفعلي، نجد أنها تشير في مجملها إلى أنهم يمارسونها " بدرجة كبيرة "

باستثناء أربع مهمات جاءت النسب المئوية لاستجاباتهم حول الثنتين منها في اتجاه استجابة " أمارسها بدرجة متوسطة " ، وهما :

- تشجيع المعلمين على التجريب والتفكير، وحفزهم للتجديد والتطوير.
- دراسة المشكلات المختلفة التي تعوق المعلمين عن أداء المهام المناطة بهم، ومساعدتهم في إيجاد الحلول المناسبة لها.

ومن الواضح أن ممارسة هاتين المهمتين يحتاج إلى مهارات من نوع خاص قد لا تتوفر بالقدر المطلوب لهؤلاء الموجهين، الأمر الذي يمكن معه القول بحاجتهم إلى التدريب عليهما.

كما جاءت النسب المئوية لمهمتين أخريين في اتجاه استجابة " أمارسها بدرجة صغيرة " وهاتين المهمتين هما :

- إدارة الوقت الشخصي بغاطسية، وتوجيه المعلمين ومديري المدارس إلى إدارة أوقاتهم كذلك، وتدريبهم على الأساليب العلمية لذلك.

ويمكن تفسير ذلك بالقول بأن ممارسة هذه المهمة، كسابقتها، يحتاج إلى مهارات قد لا تتوفر لهؤلاء الموجهين بالقدر الذي يمكنهم من أدائها على النحو المرجو.

- رفع كفاءة العمل التطبيقي في المدارس من خلال الحرص على تحقيق رضا المعلمين وسعادتهم .

ومن الواضح أن هذه المهمة تنتمي إلى نموذج العلاقات الإنسانية في التوجيه التربوي وهو نموذج قد تم تجاوزه، ومن ثم فكون استجابة أفراد عينة الموجهين الأكثر خبرة حولها جاءت على هذا النحو، فإن ذلك يعكس قدرتهم على التمييز بين النموذج المقترح للإشراف التربوي وغيره من النماذج التقليدية.

(ز) ويصاحب معامل الارتباط بين آراء أفراد العينة الأكثر خبرة من حيث مدى إدراكهم لوقوع المهمات المقترحة في إطار مسؤوليات الدور الجديد للموجه التربوي، وآرائهم من حيث درجة التزامهم بممارستها في الواقع الفعلي وجد أنه يساوي (-٠,٣٢٦٢) وهي كما نرى قيمة سالبة، مما يشير إلى وجود ارتباط عكسي بين المهمات التي يلتزمون بممارستها في الواقع الفعلي، والمهام التي يتصورون أنها تقع في إطار مسؤوليات دورهم الجديد، وهو أمر يجب النظر إليه في إطار البحث عن آلية جديدة لتفعيل للتوجيه التربوي وتحقيق درجة أعلى

من المصادقية والانساق بين قناعات الموجه وتصوراته الفكرية من ناحية وممارسته الفعلية من ناحية ثانية .

(ح) وفي محاولة التعرف على أثر متغير الخبرة في تشكيل درجة التزام الموجهين بممارسة المهام الإشرافية المرتبطة بالدور الجديد للموجه التربوي في الواقع الفعلي، تم حساب معامل الارتباط بين استجابات أفراد العينة الأكثر خبرة وأقرانهم الأقل خبرة من حيث درجة الالتزام بهذه الممارسة فوجد أنه يساوي (٠,٣٦٢٧) وهي قيمة موجبة إلا أنها صغيرة، وهو ما يعني وجود ارتباط ضعيف بين آراء المجموعتين، مما يشير إلى أن متغير الخبرة له دور في تمايز الآراء بين المجموعتين فيما يتعلق بالالتزام كل فريق بممارسة المهام الإشرافية المنتمية للنموذج الإشرافي المقترح في الواقع الفعلي، وهذا يعني أن كل فريق في ممارسته الميدانية يركز اهتمامه على مهام تختلف عن تلك التي يركز عليها الفريق الآخر، ولعل ذلك يوضح أن الميدان التربوي يعاني من تباين الممارسات الإشرافية بسبب تباين الخبرات بين الموجهين .

(ط) وقد يكون من المهم هنا الإشارة كذلك إلى أن قيمة (٢١) للفروق بين آراء المجموعتين جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١ أو ٠,٠٥) لصالح الأفراد الأقل خبرة لمعظم المهام، وهو ما يؤكد ما سبق قوله في الفقرة السابقة. وأياً ما كان الأمر فإن استجابات أفراد المجموعتين، حول درجة التزامهم بممارسة المهام المرتبطة بالدور الجديد للموجه، تشير إلى ضعف قدرة كلا الفريقين على التمييز بشكل كافٍ بين مهمات الدور الجديد للموجه للتربوي في إطار النموذج الإشرافي المقترح، وبين مهماته في ظل النماذج التقليدية، مما يعني أن كلا الفريقين بحاجة إلى التدريب على هذا الدور الجديد.

ثالثاً : مستخلصات البحث وأبرز نتائجه وتوصياته

- استهدف البحث الحالي التعرف على مدى إدراك الموجه التربوي لأبعاد دوره الجديد الذي يفرضه عليه مجتمع المعرفة، ودرجة التزامه بممارسة هذا الدور في الواقع الفعلي، من خلال الوقوف على طبيعة الفجوة بين :
- إدراكات الموجه التربوي الفكرية لأبعاد دوره الجديد من ناحية، والتصورات النظرية لهذا الدور كما تعكسها الأدبيات ذات العلاقة من ناحية ثانية.
- ما يعتقد الموجه التربوي أنه المهمات التي يفرضها عليه دوره الجديد من ناحية، وبين ما يلزم نفسه بممارسته من هذه المهمات في الواقع الفعلي من ناحية ثانية.

ولتحقيق هذا الهدف اختارت الباحثة عينة من الموجهين من ثلاث محافظات هي: الإسكندرية والبحيرة والغربية، بلغ قوامها (١١٤) موجهاً.

وقد بدأت الباحثة دراستها بإطار نظري من خلال التحليل والتفسير للأدب التربوي المرتبط بموضوع الدراسة، وقد خلصت من هذا التحليل والتفسير بتطوير نموذج مقترح للتوجيه التربوي يستوعب المقترضات التربوية لمجتمع المعرفة من الموجه التربوي ويحدد أبعاد الدور الجديد المتوقع منه.

وقد استخدمت الباحثة أداة للدراسة عبارة عن استبانة- استبانة استطلاع رأى- وجهتها لأفراد العينة للتعرف على آرائهم حول مدى إدراكهم الفكرية لمهام الدور الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة، ودرجة التزامهم بممارسة هذه المهام في الواقع الفعلي في الوقت الراهن. وقد تضمنت الاستبانة (٣٢) عبارة كل منها تصف مهمة واحدة من مهام الدور الجديد الذي يفرضه مجتمع المعرفة على الموجه التربوي، فضلاً عن (٨) عبارات تصف مهمة واحدة من المهام التي تنتمي إلى نماذج الإشراف التربوي التقليدية للتأكد من مدى قدرة الموجه على التمييز بين المهام المنتمية لنموذج الإشراف التربوي المقترح لمجتمع المعرفة، وتلك المنتمية للنماذج التقليدية. وقد اشتملت الباحثة عبارات الاستبانة من خلال الدراسة التحليلية النظرية التي تناولت الأدب التربوي المرتبط بموضوع الدراسة.

هذا وقد توصلت الدراسة، من خلال شقيها النظري والميداني، إلى جملة من النتائج يمكن تلخيص أبرزها فيما يلي :

أولاً : شهد ميدان التوجيه التربوي خلال رحلة تطوره ، التي امتدت على مدار قرن من الزمان تقريباً ، تغيرات وتطورات عدة، تناولت فلسفته وأدافه ، بنيته ومنطلقاته ، أساليبه وإجراءاته ، كما تناولت أدوار الموجه التربوي ومسؤولياته ، مثلما تناولت سماته الشخصية وكفاياته المهنية ، ومن ثم أساليب اختياره وانتقائه ، طرائق إعدادهِ وتدريبهِ.

ثانياً : وقد اختلفت على أثر هذه التغيرات والتطورات نماذج إشرافية (التوجيه التربوي) وظهرت أخرى ، كان آخرها النموذج الخلفي للتوجيه التربوي، وباستعراض هذه النماذج خلال رحلة تطورها، يتبين أن ظهور أي نموذج منها كان يستهدف علاج خلل ما أو استكمال نواقص معينة في النموذج الذي سبقه، على ضوء نتائج تطبيقه.

ثالثاً : ثمة نموذجان من النماذج الإدارية - النموذج البيروقراطي ونموذج الإدارة العلمية هما اللذان دعما وكرسا مفهوم التوجيه التقليدي بعناصره المعروفة من قبيل: التفويض والمراقبة، التركيز على المعلم بوصفه الموضوع المراد / المستهدى، للزيارات الميدانية المفاجئة، الخطط الرسمية، الفردية في معالجة القضايا والمشكلات واتخاذ القرارات، المكانة المتعالية للموجه في التسلسل الهرمي الوظيفي / الإداري، الأسلوب المتسلط في التعامل، سلطة التوجيه الممنطة من خارج الموقف التعليمي.

رابعاً : وبالرغم من محاولة النموذجين التاليين، وهما نموذج العلاقات الإنسانية، ونموذج تنمية الموارد البشرية، في مواجهة المفهوم التقليدي للتوجيه التربوي، إلا أن ما انطوى عليه هذان النموذجان من مثالب الفوضى، باسم الإنسانية في الأول والافتقار للمعايير للتنمية في الثاني، لم يزلها مكانة المفهوم التقليدي المهيمن.

خامساً : وبالرغم كذلك من أن كلاً من النموذج المهني ومن بعده النموذج الخلفي استهدفاً للتخلص من هيمنة المفهوم التقليدي للإشراف التربوي، من خلال طرح رؤى ومفاهيم مغايرة للتوجيه التربوي، واستحدثات أليات أكثر تطوراً لاستيعاب المطالب التي ألقها عليه التطورات التي لحقت بفلسفة التربية وأهدافها، وبرامجها وطرائقها، وبنية مؤسساتها وإدارتها، خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين المنصرم، إلا أنه بات من الواضح عجز كل منهما منفرداً ، ومواجهة الإفرزات التربوية الجديدة لمجتمع المعرفة، وما يرافقها من قضايا تربوية لم تشهد لها البشرية من قبل.

سادساً : ولمواجهة هذا العجز فقد طرحت الدراسة الحالية نموذجاً جديداً للتوجيه التربوي، ينهض على أساس تحقيق التكامل بين هذين النموذجين، ويعكس خصائصهما المشتركة، ويتجنب المثالب التي أفرزتها النماذج السابقة، ويكون أكثر قدرة على الاستجابة للمتطلبات والتحديات التربوية لمجتمع المعرفة للمغايرة لتلك التي رافقت ظهور هذين النموذجين .

سابعاً : تشير النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة الكلية للدراسة أنهم يدركون ودرجة كبيرة أبعاد ومهام الدور التنموي الجديد للموجه التربوي الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة، والتي يتضمنها النموذج المقترح، إلا أن قدرتهم على التمييز بين هذه المهمات ومثيلاتها التي تنتمي للنماذج التقليدية لم تتضح بعد بالقدر الكافي.

ثامناً : تشير النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة الكلية للدراسة كذلك أنهم يمارسون المهمات الإشرافية المرتبطة بالدور الجديد للموجه التربوي في الواقع الفعلي بدرجة كبيرة، إلا أن هناك تبايناً بين ترتيب هذه المهام من حيث مدى إدراكهم لوقوعها في إطار مسؤولياتهم الإشرافية، وترتيبها من حيث درجة ممارستهم لها في الواقع الفعلي.

تاسعاً : تشير قيمة معامل الارتباط بين آراء أفراد العينة الكلية حول مدى إدراكهم الفكرية لمهام الدور الجديد للموجه، وآرائهم حول درجة التزامهم بممارستها في الواقع الفعلي إلى وجود ارتباط كبير بين الجانبين، مما يعني أن أفراد العينة يلتزمون، بدرجة كبيرة، بممارسة المهام التي يتصورون أنها تقع في إطار مسؤوليات دورهم الجديد، ولما كانت آراؤهم حول هذه التصورات تشير إلى محدودية قدرتهم على التمييز بين المهام والمسؤوليات التي تنتمي إلى النموذج الجديد المقترح للتوجيه التربوي في مجتمع المعرفة ، وهو نموذج مبنى بقدر كبير على النموذج المهني والنموذج الخلقي ، وهما نموذجان شائعان في الفكر التربوي في مجال التوجيه ومثيلتها التي تنتمي على وجه الخصوص إلى نماذج الإشراف التربوي التقليدية، فإنه يمكن القول بأن ممارستهم الواقعية تنهض هي الأخرى على أساس عدم القدرة على التمييز الواضح بين مهام ومسؤوليات الدور الجديد للموجه التربوي وتلك التي ترتبط بدوره التقليدي.

عاشراً : تشير النعمب المئوية لاستجابات أفراد العينة الأقل خبرة إلى أنهم يدركون وبدرجة كبيرة أبعاد ومهام الدور الجديد للموجه التربوي الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة، والتي يتضمنها النموذج المقترح، إلا أن قدرتهم على التمييز بين هذه المهمات ومثيلتها التي تنتمي للنماذج التقليدية لم تتضح بعد بالقدر الكافي.

حادي عشر: كما تشير النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة الأقل خبرة إلى أنهم يمارسون المهمات الإشرافية المرتبطة بالدور الجديد للموجه التربوي في الواقع الفعلي بدرجة كبيرة، إلا أن هناك تبايناً بين ترتيب هذه المهام من حيث مدى إدراكهم الفكرية لوقوعها في إطار مسؤولياتهم الإشرافية، وترتيبها من حيث درجة ممارستهم لها في الواقع الفعلي.

ثاني عشر : تشير قيمة معامل الارتباط بين آراء أفراد العينة الأقل خبرة حول مدى إدراكهم الفكرية لمهام الدور الجديد للموجه، وآرائهم حول درجة التزامهم بممارستها في الواقع

الفعلية إلى وجود ارتباط كبير بين الجانبين، بما يعني أن أفراد هذه العينة يلتزمون، بدرجة كبيرة، بممارسة المهام التي يتصورون أنها تقع في إطار مسؤوليات دورهم الجديد، ولما كانت آراؤهم حول هذه التصورات تشير إلى محدودية قدرتهم على التمييز بين المهام والمسؤوليات التي تنتمي إلى النموذج الجديد المقترح للتوجيه التربوي في مجتمع المعرفة، ومثيلاتها التي تنتمي إلى نماذج الإشراف التربوي التقليدية، فإنه يمكن القول بأن ممارساتهم الواقعية تنهض هي الأخرى على أساس عدم القدرة على التمييز الواضح بين مهام ومسؤوليات الدور الجديد للموجه التربوي وتلك التي ترتبط بدوره التقليدي.

ثالث عشر: تشير النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة الأكثر خبرة إلى أنهم يدركون وبدرجة كبيرة أبعاد ومهام الدور الجديد للموجه التربوي الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة، والتي يتضمنها النموذج المقترح، وهم يتفقون مع أقرانهم الأكثر خبرة فيما يتعلق بمحدودية قدرتهم على التمييز بين هذه المهام ومثيلاتها التي تنتمي للنماذج التقليدية.

رابع عشر: كما تشير النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة الأكثر خبرة إلى أنهم يمارسون المهامات الإشرافية المرتبطة بالدور الجديد للموجه التربوي في الواقع الفعلي بدرجة كبيرة، إلا أن هناك تبايناً بين ترتيب هذه المهام من حيث مدى إدراكاتهم الفكرية لوقوعها في إطار مسؤولياتهم الإشرافية، وترتيبها من حيث درجة ممارساتهم لها في الواقع الفعلي.

خامس عشر : تشير قيمة معامل الارتباط بين آراء أفراد العينة الأكثر خبرة حول مدى إدراكاتهم الفكرية لمهام الدور الجديد للموجه التربوي، وآرائهم حول درجة التزامهم بممارستها في الواقع الفعلي، إلى وجود ارتباط عكسي بين المهامات التي يلتزمون بممارستها في الواقع الفعلي، والمهام التي يتصورون أنها تقع في إطار مسؤوليات دورهم الجديد، مما يعني أنهم يتصورون شيئاً ويمارسون شيئاً آخر.

سادس عشر : تشير قيمة معامل الارتباط بين آراء أفراد العينة الأكثر خبرة وأقرانهم الأقل خبرة إلى وجود ارتباط عكسي بين آراء الفريقين فيما يتعلق بالإدراكات الفكرية للدور الجديد للموجه، مما يعني أن هناك تبايناً في الرؤى بين أصحاب الخبرة الأطول

وأصحاب الخبرة الأصغر واختلاف تصورات أفراد كل فريق لحدود الدور الجديد المتوقع من كل منهم.

سابع عشر : كما تشير قيمة معامل الارتباط بين آراء أفراد العينة الأكثر خبرة وأقرانهم الأقل خبرة إلى وجود ارتباط ضعيف بين آراء المجموعتين حول درجة الالتزام بممارسة مهام الدور الجديد للموجه في الواقع الفعلي، مما يشير إلى أن متغير الخبرة له دور في تمايز الآراء بين المجموعتين فيما يتعلق بالالتزام كل فريق بممارسة المهام الإشرافية المنتمية للنموذج الإشرافي المقترح في الواقع الفعلي، وهذا يعني أن كل فريق في ممارسته الميدانية يركز اهتمامه على مهام تختلف عن تلك التي يركز عليها الفريق الآخر، ولعل ذلك يوضح أن الميدان التربوي يعاني من تباين الممارسات الإشرافية بسبب تباين الخبرات بين الموجهين.

ثامن عشر : تشير قيمة (كا^٢) للفروق بين آراء أفراد العينة الأكثر خبرة وأقرانهم الأقل خبرة إلى أن متغير الخبرة له دور في تمايز الآراء بين المجموعتين، سواء فيما يتعلق بالإدراكات الفكرية لأفراد كل فريق لمهام الدور الجديد للموجه، أو فيما يتعلق بالالتزام كل فريق بممارسة هذه المهام الإشرافية المقترحة في الواقع الفعلي . حيث جاءت قيمة (كا^٢) لاستجابات أفراد المجموعتين دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥ & ٠,٠١) لصالح الأفراد الأقل خبرة لمعظم المهام.

النتيجة العامة للبحث :

على ضوء ما تقدم يمكن القول بأن النتائج السابقة تشير في مجملها إلى نتيجة عامة مؤداها ما يلي :

" باتت الحاجة ماسة إلى تنمية وتطوير نموذج جديد للتوجيه التربوي، يكون أكثر قدرة على الاستجابة للمطالب والتحديت التربوية الجديدة والمغايرة التي أفرزها - ولم يزل - مجتمع المعرفة، وأن النموذج المقترح الذي طرحته هذه الدراسة يمكن أن يلبي هذه الحاجة من حيث كونه ينهض على أساس تحقيق التكامل بين النموذجين الأحدث - للنموذج المهني، والنموذج الخلقي - ويستوعب إيجابيات النماذج السابقة ويتجنب مثالبها ويواجه ما عجزت عن مواجهته من قضايا وإشكاليات تربوية. وأن أفراد العينة من الموجهين يستوعبون - على المستوى النظري الفكري- مهام الدور الجديد للموجه التربوي الذي ينتمي إلى النموذج الجديد المقترح، كما

يمارسون هذه المهام في الواقع الفعلي، غير أن قدرتهم على التمييز بين مهام الدور الجديد والمهام التي ارتبطت بالأنماذج التقليدية لم تزل محدودة، وأن هناك تبايناً بين رؤيتهم للمهام التي تحتل أولويات تصوراتهم النظرية وتلك التي تحتل أولويات ممارستهم العملية، فضلاً عن التباين في الرؤى بين أصحاب الخبرة الأطول وأصحاب الخبرة الأقصر سواء فيما يتعلق بالمهام التي تحتل الأولوية على مستوى التصورات النظرية - الإدراكات الفكرية- أو تلك التي تحتل الأولوية في الاهتمام على مستوى الممارسة الفعلية، ومن ثم فالجميع بحاجة إلى التدريب على مهام الدور الجديد أو بالأحرى المتطلبات التنموية لمجتمع المعرفة في مجال التوجيه التربوي ، نظرياً وعملياً، لتحقيق الاتساق المطلوب بين تصوراتهم النظرية لمهام الدور الجديد وممارستهم الفعلية لهذه المهام.

توصيات البحث :

على ضوء الإطار النظري للبحث، وما توصل إليه من نتائج، تقدم الباحثة فيما يلي بعض التوصيات والمقترحات، التي تأمل في حال الأخذ بها تفعيل أداء قطاع التوجيه التربوي ليصبح أكثر قدرة على لعب دوره المتوقع والمنشود في تطوير نظام التعليم المصري، ليصبح بدوره أكثر قدرة على تقديم النوعية التعليمية التي تساعد أبنائنا على التفاعل الذكي مع تحديات مجتمع المعرفة، وفي هذا الصدد فإن البحث يوصي بما يلي :

١. ضرورة تخطيط وتنفيذ البرامج التدريبية المناسبة لتدريب الموجهين على متطلبات التطبيق الفعال لنموذج التوجيه التربوي المقترح في إطار هذه الدراسة، وإكسابهم المعارف والمهارات التي تمكنهم من الممارسة المهنية لمهام الدور الجديد للموجه الذي يتضمنه هذا النموذج، على أن يستحضر التركيز في عمليات التدريب على الأطر النظرية بدلاً من الاستغراق في التدريب على المهارات العملية، خاصة وأن الأدبيات الحديثة في مجال التدريب تركز على الجوانب النظرية والأفاق الفكرية لكل من المعلم والموجه.

٢. تطوير شروط شغل وظيفية موجه تربوي، بحيث تكون حادثة خبرة الفرد وجدة معلوماته التربوية ووظيفية مهاراته القيادية أحد أهم هذه الشروط ومما لا شك فيه فإن العمل بهذا المبدأ من شأنه أن يفتح الباب أمام عناصر شابة لديها القدرة والرغبة في العمل بهذا القطاع التربوي الحيوي، وهو أمر سوف تعود نتائجه بالإيجاب على تطوير المنظومة التعليمية، خاصة بعدما أكدته التجربة المعاصرة من عدد السنوات التي يقضيها الفرد في

أداء عمل ما ليس هو المعيار الحقيقي لقياس كفاياته المهنية والوظيفية، بل قد يكون حداثته المعارف والمعلومات والمهارات ووظيفيتها، هي المعيار الأكثر نفعاً في هذا الشأن، خاصة في ظل ما يشهده مجتمع المعرفة الذي نعيش في ظلالة من تطورات معرفية وتكنولوجية مذهلة.

٣. إعداد دليل للموجه، يتم تضمينه نموذج التوجيه للتربوي المقترح، بعناصره المختلفة، والأسس التي ينهض عليها ومهام الدور الجديد للموجه في إطاره، والخطوات الإجرائية لتنفيذ كل مهمة من هذه المهام، ومعايير الأداء المقبول لكل منها، ليهتدي الموجه بهذا الدليل في ممارسته الإشرافية، ويمكن تضمين هذا الدليل بعض المراجع والمصادر العلمية التي يمكن للموجه أن يعتمد عليها في إثراء ذاته المهنية، حيثما يجد حاجة لذلك.
٤. تطوير رسالة كليات التربية وتوسيع مجالاتها لمتنوع في إطار دورها الجديد تطوير قطاع التوجيه التربوي من خلال توجيه جزء من البحوث التي يجريها أعضاء هيئات التدريس بها لهذا الغرض، كذا المشاركة الفاعلة في تقييم أداء الموجهين وتطوير الأنوات العلمية اللازمة لهذا الخصوص، والانطلاق من هذا العمل في تحديد حاجاتهم للتدريبية، ومن ثم تخطيط وتنفيذ البرامج التدريبية اللازمة لتطوير أدائهم في اتجاه المهام المرتبطة بدورهم الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية :

- الخلف، موسى (٢٠٠٣) : العصر الجينومى: استراتيجيات المستقبل البشرى ، عالم المعرفة (٢٩٤) (يوليو ٢٠٠٣).
- الرميحي، محمد (١٩٩٨) : ثورة المعلومات والإعلام الحائر ، دبي، مركز البيان للدراسات والبحوث.
- العصر، معن خليل (٢٠٠١) : قضايا اجتماعية معاصرة ، العين، دار الكتاب الجامعي.
- بهاء الدين، حسين كامل (٢٠٠٠) : الوطنية في عالم بلا هوية: تحديات العولمة، القاهرة، دار المعارف.

- جابر، عبد الحميد جابر (٢٠٠٠) : مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال: المهارات والتلمية المهنية ، القاهرة، دار الفكر العربي.
- حارب، سعيد (٢٠٠٠) : الثقافة والعولمة ، العين، دار الكتاب الجامعي.
- حسني، فتحية محمد وسليمان، سعيد أحمد (١٩٩٠) : الإشراف الفني في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بين التصور النظري والواقع الفعلي ، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- خشبة، سامي (٢٠٠٤) : " مجتمع المعرفة: استكشاف أولى ونظرة نقدية "، في مستقبل الثورة الرقمية: العرب والتحدى القادم ، كتاب العربي (٥٥) (يناير ٢٠٠٤).
- ريفكن، جيرمر (٢٠٠٠) : نهاية عهد الوظيفة : نصار قوة العمل العالمية ، وبزوغ حقبة ما بعد السوق . (ترجمة) الإمارات العربية، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية .
- سليمان ، سعيد أحمد وآخرون (٢٠٠١) : خبرات تربوية استكشافية ، العين ، كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة .
- سيد أحمد، عبد المصعب وسليمان ، سعيد أحمد (٢٠٠١) : التربية والمستقبل ، العين ، كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- عبد الرازق، عبد الفتاح (١٩٩٨) : " خصائص عصر المعلوماتية " في أسامة الباز (محرر) تحديات العلم والتكنولوجيا ، القاهرة مركز الدراسات الاستراتيجية بالأهرام.
- طسي، نبيل (٢٠٠١) : " ورثة اللغة ولغة الوراثة "، في وجهات نظر ، السنة الثالثة (٢٧) (أبريل ٢٠٠١) : ٢٢-٢٩.
- _____ (٢٠٠٤) : "عنف المعلومات. وإرهابها " ، في مستقبل الثورة الرقمية: العرب والتحدى القادم ، كتاب العربي (٥٥) (يناير ٢٠٠٤).
- غنيم، محمد . (١٩٩٨) : " المواد الجيدة المتقدمة " في : محمد السيد سعيد (محرر) مبادرة للتعلم، استيعاب التكنولوجيا المتقدمة في مصر . القاهرة: مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية، ص ص ١٥١- ١٩٤ .

- كلكو، ميتشو (٢٠٠١) : رؤى مستقبلية: كيف سيغير العلم في حياتنا في القرن الواحد والعشرين ، ترجمة سعد الدين خرفان، عالم المعرفة (٢٧٠) (يونيو ٢٠٠١).
- ياسين، عبد اللطيف (٢٠٠٠) : الاستمساخ بين العلم والدين ، دمشق، مطبعة اتحاد الكتاب العرب.
- يسين، السيد (١٩٩٥) : العولمة والطريق الثالث، القاهرة، ميريت للنشر والمعلومات.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣) : ميثاق التعليم والتعلم: التطعيم المصري في مجتمع المعرفة ، القاهرة، وزارة التربية والتعليم.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- **Argyris, Chris (1964).** Integrating the individual and Organization- New York: Wiley 1964.
- **Avis, Jamis (1993).** Post Fordism Curricilim. Vocational Aspects of Education. Vol 42 (1) PP 3- 13.
- **Annan,K., (1997).** Speech delivered at the World Bank Conference, "Global Knowledge,97" Toronto, Canada, June 22,1997.
- **Borders, L. DiAnn (1995).** "The Good Supervisor ". Eric Digest. (ED372350).
- **Barr, A.S. (1931)** An Introduction to the Scientific Study of classroom Supervision. New York: A_ llication .
- **Bobbitt, F. (1913).** " Some General Principles of management Applied to the Problems of City School Systems. Chicago: The University of Chicago Press.
- **Newlon, J.H. (1923) .** "Attitude of the Teacher Toward Supervision." National Educational Association Proceedings, 61: 546- 549 .
- **Davar, Rustom S (1999).** Creative Leadership: The People Oriented Task Approach. London: UBSPD Publishers Distribution Ltd.
- **Dreeben , Robert (1967).** The Contribution of Schooling to learning Norms. Harvard Education of Review. Vol. 37, (2) Spring : PP 211- 237.
- **E., Pennisi (2000).** "Human Genome: Reaching Their Goal Early, Sequencing Labs Celebrate. Science 300-409.

- **Glickman, Carl D. et al (1998).** 4th ed. Supervision of Instruction: A Developmental Approach. U.S.A.: Allyn & Bacon.
- **Hargreaves, D. H.(2003).** School Management and Effectiveness in Developing Countries, London: Cassell.
- **Hart, Gordon, M. (1994).** " Strategies and Methods of Effective Supervision" Eric Digest (ED 372341).
- **Hoskinson, Ronald (1995) .** How Education Can Adapt to Changing Social Trends. In Crowson, R.L. et al (eds), The Politics of Education and the New Institutional . London. The Farmer press, PP: 136- 153.
- **Jones, Philip W. (1998).** Globalization and Demoratic Prospects for World Education. Comparative Education 34 (2) PP: 143- 155.
- **Kember, David (2000).** Action Learning and Action Research: (mproving the Quality of Teaching and Learning . London : Kogan page Limited .
- **Leddick, George R. (1994).** "Models of Clinical Supervision ' Eric Digest (ED 372340)
- **Lussier, Robert N. and Achna, Christopher F. (2001)** Leadership: Theory, Application and Skills. U.S.A: Sauth . Western College Publishing .
- **Lieberman , M. (1965).** Education as a Profession. New York : Prentice-Hall.
- **Layder, Derek (1993).** Ew Strategies in Social Research: An introduction Cambridge, MA: Basil Blackwell Inc.
- **MacBeath, John (edr,) (1998).** Effective School Leadership: Responding to Change. London : Sage Publication Comp.
- **Means, Barbara and Olson, Kerry (1997).** Technology and Education Reform: Studies of Education Reform. Upland, PA: Diane Publishing Co.
- **Mcgregor, Dauglas (1960).** The Human Sidede of Enterprise. New York McGraw-Hill.
- **Merian, Sharan B (1998).** Qualitative Research. California: Jossy-Bossy-Bass Inc.

-
- **Osborn, David et al. (1997).** " Is Technology Changing the Way We Should Teach and Learn ? A Special Issue about Education " The Washington Post Magazine, Feb. 2, 1997:pp. 8-35.
 - **Ramsey, Paul (1999).** Fabricated man : The Ethics of Genetic Control, New Haven: Yale University Press.
 - **Roethlisburger, F.J. and Dickson, W.J. (1949)** Management and Education. Cambridge: Harvard University press.
 - **Smith, William & Fenstermacher, Gary D. (1999).**Leadership for Educational Renewal. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
 - **Stengel, Barbara S. and Tom, Alan R (1995).** " Taking the Moral Nature of Teaching Seriously" , The Educational Forum. Vol. 59, Winter, pp:15 4-163.
 - **Sullivan, Susan and Glanz, Jeffrey (2000)** Supervision That Improves Teaching. Clifornia : Corwin press, Inc.
 - **Sergiovanni, T.J. and Starratt, R.J. (2000),** Supervision: Are Definition. New York: Megraw-Hill .
 - **Watsion, Goodwin (1962),** " Five Factors in Moral " in: Goodwin Watson (ed), Givilian Moral. New York: Rinehart and Winston, Inc. PP: 30-47.
 - **Wirth, Arthur (1983).** Productive Work and Learning- Teacher college Reader, (85) PP 43- 56 .
 - **World Bank, Supervision Mission Report, Feb. 21 to Mar. 6, 2004,** World Bank, Cairo.



إعداد معلم المواد الفلسفية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة (دراسة تقويمية)

د. سهام حنفى محمد الحنفى

❖ مقدمة :

لقد حظى المعلم بمكانة سامية في الأديان السماوية وعبر العصور والحضارات ، وهو أداة إصلاح المجتمع ، وتكوين الأجيال الصالحة ومهما حظى المعلم من مكانة فإن يوفى حقه في الحياة . إنه ضرورة تربوية وأخلاقية واجتماعية ، وهو العنصر الفعال في إكساب التلاميذ الخبرات الحياتية والمفاهيم العلمية والسلوك الصحيح ، وكما يقول عالم التربية " جون ديوى " إن المعلم المخلص هو الفنان الماهر الذى يعمل بعقله وعواطفه وقلبه الكبير ومداركه الواسعة واستعداداته وحيويته المستمرة من أجل بناء الأطفال والناشئين من تلاميذ المجتمع .

والمعلم بحكم موقعه في العملية التربوية يقوم بعدة أدوار هامة ، فهو المخطط والمنفذ لتلك العملية ، حيث يحلل المنهج والكتاب المدرسى ، وهو الذى يصوغ الأهداف التدريسية فى ضوء الأهداف العامة للتربية ، فهو الأكثر قربا للتنفيذ ، كما أن المكانة السامية للمعلم يترتب عليها مسؤوليات وواجبات وهذه المسؤوليات والواجبات لا يمكن أن تتحقق إلا إذا توفرت لدى المعلم بعض الخصائص والصفات من أجل تحقيق الهدف من العملية التربوية التى تعتبر المعلم فيها أحد المدخلات التربوية الهامة .

وتمر الدول بتغيرات اجتماعية واقتصادية وسياسية سريعة المدى ، وصيقة الأثر ، وتحاول أن تشكل الإنسان الجديد على أرضها والمتجاوب مع عصره ، المتفاعل مع بيئته ، المرتبط بماضيه ، والنظر فى ثقة إلى مستقبله ، القادر على تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية فى مجتمعه ، وذلك بإعداد المواطنين القادرين على دفع عملية التنمية والقادرين على الاستفادة منها . ومن هنا كانت ضرورة الاهتمام بإعداد المعلم الذى هو عماد العملية التعليمية التربوية التى لا بد منها لتحقيق أهداف التنمية والتى بغيرها لا تتحقق ، ولذلك ينبغى إدراك أهمية

(*) مدرس المناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية ، كلية التربية بنى سويف - جامعة القاهرة .

إعداد المعلم وتأكيد هذه الأهمية من جانب العاملين في الحقل التربوي والقائمين على إعداده (سعادة ، ١٩٨٥ : ١١٧) .

ومع تسارع التقدم في مختلف مجالات الحياة تتعدد أدوار المعلم وتكثر مهامه فهو لم يعد ملقن للمعرفة ونقل لها فحسب وإنما هو مرب ومصلح اجتماعي ومرشد تربوي ونفسى وسلطة علمية متخصصة وميسر لبيئة التعلم ، وهو مطالب أن يثرى المناهج ويطورها ويحفز التلاميذ ويهيئ لهم بيئة جيدة للتعلم ويسهم في تنمية شخصياتهم في جميع مجالات نموها العقلي والجسمي والوجداني والاجتماعي ، ولا جدوى في أحسن المناهج إعداداً وأفضلها محتوى ما لم يرق على تنفيذها معلم جيد فيترجمها إلى واقع وسلوك وخبرات ، فيتفاعل معه تلاميذه وتتمو شخصياتهم وتتصل خبراتهم وتتسع مفاهيمهم ومداركهم وتتحسن طرق تفكيرهم وأساليب حياتهم ، وإن نجاح العملية التربوية محتواه العلم وأبعادها المختلفة وما تنطوي عليه من العناصر والأسباب العديدة كالمناهج الصالحة والإدارة المدرسية الجيدة والوسائل المعينة المناسبة والمباني المجهزة تجهيزاً جيداً تظل مشكوكاً فيها ما لم يهيأ لها معلم كفء معد جيداً علمياً وثقافياً ومهنياً (على حسين ، ١٩٨٩ : ١٣) .

وتشغل قضية إعداد المعلم وتربيته بالمربين والمسؤولين عن قطاع التربية والتعليم في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء ، إذ أن هذه القضية معنية بالدرجة الأولى بمسألة بناء الفرد والمجتمع حاضراً ومستقبلاً ، فضلاً عن ارتباطها بالتغيير الاجتماعي في اتجاه مستويات طموح المجتمعات ، ولذلك يرون أن المعلم يجب أن يكون مواطناً نشطاً بحيث يكون قادراً على أن يقوم بدور قيادي تعليمي في المجتمع وأن يوجه الناشئين ليكونوا مواطنين صالحين ، ويرتبط قضية إعداد المعلم بتحليل العلم الواضح لأكواره في العملية التربوية ، وبخصائص النظام التعليمي الذي يعمل للمعلم في إطاره ، وبخصائص المرحلة التي يدرس فيها بصفة خاصة ، لذلك يمكن القول أن تقدير المدخلات النفسية والاجتماعية اللازمة لإعداد المعلم وتحليلها وبناء البرامج اللازمة لاستغلالها من أهم العوامل اللازمة للإعداد السليم لتحقيق المخرجات المطلوبة (سعادة ، ١٩٨٥ : ٩١) .

وينطلق التجديد في مجال إعداد المعلمين من الإيمان بأن التعليم في أي مجتمع إنما يقرر مستوى ارتفاع مؤهلات المعلم وكفاياته ويكمن في تشجيع المعلم على المشاركة في القيام بممارسات جديدة ، بدلا من تطويره للممارسات المسائدة في المدرسة بنمطها التقليدي ،

فالتطورات التي حدثت في العقود الثلاثة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والعلمية والتكنولوجية التي فرضت على المعلم - وبالتالي على المؤسسات التي تقوم بإعداده - للخبير والموجه ودور الباحث العلمي الذي يتصدى لمعالجة المشكلات التربوية بمنهجية علمية ودور المصمم للمادة التي يدرسها ودور وسيط التغيير والتطوير الاجتماعي ودور الأخصائي التكنولوجي ودور المعلم الذي يتفاعل مع طلابه لمساعدتهم على النمو الشامل المتكامل والمشارك في بناء المدرسة كمؤسسة تربوية ودور المجدد الذي يخلق المناخ التجديدي المساعد على الإبداع والابتكار ودور الموكب لمتطلبات التعلم الذاتي والتربية المستمرة (جمعية المعلمين الكويتية ، ١٩٨٩ : ١٠) .

ومن يدقق النظر في السجلات الحالية في مجال إعداد المعلم في العالم العربي يجد أنها لا تعكس بقدر كبير الاتجاهات الحديثة أو القضايا العالمية المعاصرة في هذا المجال التي يفرضها التفسير التقالي والاجتماعي والاقتصادي وما يستتبع ذلك من مستجدات تعززها وتفرضها ثورة المعلومات أو التفجر المعرفي الذي يحدث في بنية المعرفة الإنسانية والثورة التكنولوجية المعاصرة ، ويمكن القول أن معظم التجديد في إعداد المعلم غالباً ما ينصب على جانب واحد رئيسي هو محتوى البرامج الخاصة بالإعداد من حيث إثرائه بالمضامين الحديثة التي يتم استخدامها في العلوم والثقافة الإنسانية ويستتبع هذا الإثراء في محتوى البرامج ، إعادة للنظر في توزيع المحتوى على جوانب عملية إعداد المعلم .

ويتفق معظم التربويين على أن عملية إعداد المعلم تشتمل على ثلاثة جوانب : الأول خاص بالمادة التي يقوم المعلم بتدريسها ، والثاني خاص بدراسات تربوية ونظرية وعملية تمكن من تنظيم الخبرات التعليمية وتسهيل عملية التعليم / التعلم ومواجهة المواقف المتغيرة أثناء عمله اليومي ، والثالث خاص بحصول المعلم على قدر من الثقافة لعامة يمكنه من معرفة البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه .

هذا عن المعلم بصفة عامة ، أما عن معلم المواد الفلسفية موضوع البث الحالي فيجب أن يلم بكيفية الاعتماد على المعرفة المستقاة من العلوم الاجتماعية لتخطيط برنامج شامل للتدريس ، وأن يكون على وعى بالمكونات الكبرى والأهداف الخاصة بالإطار العام للعلوم الاجتماعية والتاريخية ، وأن يفهم تطور الدراسات الفلسفية متضمناً تاريخها واتجاهات المعاصرة في

الميدان ، وأن يكون على وعى بالموضوعات والتراث للمهني في هذا المجال ، وأن يتلقى تدريباً فعالاً يتصل بالمسؤوليات المهنية لمعلمي الدراسات والمواد الفلسفية ، كما أنه في حاجة إلى فهم معنى الثقافة في المجتمع وتأثير القيم الثقافية على توقعاتنا ومعتقداتنا وسلوكنا ، واكتساب المعرفة والمهارات الضرورية لفهم وتحليل وتطبيق المعلومات والأفكار والمفاهيم الضرورية للمتعلم لاتخاذ القرار ، وإنطلاقاً من المعنى لتطوير برامج إعداد المعلم وفي ضوء نتائج البحوث والدراسات ، وكذلك في ضوء الاتجاهات والتضامات العالمية المعاصرة في العالم بأسره أخذين في الاعتبار أن إعداد المعلم أصبح من الأمور الهامة في حياة المجتمع (ملكة حسن ، ١٩٩٥ : ١٨٧) .

من أجل ذلك كله وجب على مؤسسات إعداد المعلم أن تجدد من برامجها وتطويرها وتأخذ بالاتجاهات الحديثة التي تمكن المعلم من أداء أدواره في المجتمع وفي المدرسة ، فالإعداد العلمي والتربوي والمهني للمعلم يساعد على نجاحه في أداء مهامه ورسائله في التنشئة والتربية والتعليم (علي حسين ، ١٩٨٩ : ١٦) .

وإذا نظرنا إلى عملية إعداد المعلم من منظور تنموي نجد أن الجودة في برامج الإعداد والتكامل بين مكوناتها تساعد كثيراً في تطوير أداء المعلم لمجمل أدواره في العملية التعليمية وبخاصة في ظروف القصور وضعف الامكانيات في فرض عمليات تدريب المعلم أثناء الخدمة .

❖ مشكلة الدراسة :

إن الثورة المعرفية التي نعيشها الآن قد أظهرت عدداً من المشكلات التي تعترض عمليات إعداد المعلم ، كما أن القرن الذي نعيشه لقي بتغيرات علمية وتكنولوجية تتطلب إعداد المعلم بصورة تجعله قادراً على مجابهة هذا الخضم من التحديات ، وإنطلاقاً مما سبق واستناداً إلى ما تم الإطلاع عليه من أدبيات تناولت موضوع الدراسة الحالية يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية :

١ - ما هو الواقع الحالي لعملية إعداد معلم المواد الفلسفية بجمهورية مصر العربية وما هي الملامح الأساسية لهذه العملية ؟

٢ - ما هي أهم الاتجاهات الحديثة في التربية بصفة عامة وفي عملية إعداد معلم المواد الفلسفية بصفة خاصة ؟

٣ - ما هى نقاط الضعف فى البرامج الحالية لإعداد معلم للمواد الفلسفية فى ضوء انعكاسات

الاتجاهات العالمية المعاصرة على التربية وبصفة خاصة إعداد معلم المواد الفلسفية ؟

٤ - ما التصور المقترح لاستراتيجية لتطوير عملية الإعداد الحالية ؟ وما هى مرتكزات للتطوير وأبرز جوانبه ؟

❖ أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١ - مسح الواقع الراهن لمعاملات إعداد معلم المواد الفلسفية بكليات التربية بجمهورية مصر العربية .

٢ - التعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة وانعكاسها على التربية بصفة عامة وعلى عملية إعداد معلم المواد الفلسفية بصفة خاصة .

٣ - تقييم الواقع الحالى لعملية إعداد معلم المواد الفلسفية فى جمهورية مصر العربية للتعرف على نقاط الضعف والقوة فى البرامج الحالية .

٤ - اقتراح استراتيجية لتطوير عملية الإعداد فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة .

❖ أهمية الدراسة :

تنبثق أهمية الدراسة الحالية من كونها تنطرق إلى موضوع على درجة من الأهمية بمكان، حيث أن إعداد المعلم ذا أثر فعال فى التكوين الثقافى والعلمى والتربوى والمهنى ، حيث تحل من اتجاهاته إلى المهنة وإلى النمو الذاتى ومواصلة التعلم من أجل التعليم كما ترجع أهمية الدراسة أيضا إلى عدة عوامل يمكن إيجازها فيما يلى :

١ - محاولة الباحثة رسم صورة لواقع عملية إعداد معلم المواد الفلسفية فى جمهورية مصر العربية بما فيها من ملامح وما تشتمل عليه نقاط القوة والضعف .

٢ - معالجة الباحثة لقضية من قضايا العصر ألا وهى إعداد المعلم فى عصر أطلق عليه عصر التفجر المعرفى وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، عصر تتقدم فيه المعرفة بسرعة كبيرة مما يحتم على الفرد مواكبة التقدم الحادث من حوله .

٣ - مسح الباحثة لعدد كبير من الاتجاهات العالمية المعاصرة فى عملية إعداد المعلم الكفاء لتعليم وتربية عقول المستقبل .

- ٤ - اقتراح الباحثة استراتيجية تربوية لعملية إعداد المعلم تأخذ في اعتبارها المرتكزات الحديثة عالميا في هذا المجال وتتطلق من الواقع الحالي بعد تلافى ما يشوبه من نواحي القصور عملا على الإثراء التربوي وفقاً لمعايير التربية الدولية .
- ٥ - تعمل الدراسة الحالية كتنفيذ راجعة يمكن في ضوء نتائجها إعادة النظر في برامج الإعداد الحالية .
- ٦ - تفتح الدراسة المجال أمام دراسات أخرى تتناول تطوير إعداد المعلم في المواد الدراسية الأخرى بجمهورية مصر العربية .

❖ منهج الدراسة :

اتبعت الباحثة في دراستها هذه المنهج الوصفي الذي يتناول بالوصف والتحليل نظام إعداد معلم المواد الفلسفية في كلية التربية جامعة القاهرة ببنى سويف تمهيداً لتقويم برنامج الإعداد هذا على ضوء الدراسات السابقة وأدبيات التربية في هذا المجال والاتجاهات العالمية للمعاصرة وانعكاساتها على التربية بصفة عامة وعلى نظم وبرامج إعداد المعلم بصفة خاصة .

❖ إجراءات الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية والإجابة على أسئلتها ستتبع الباحثة الخطوات الآتية :

- أولاً : إجراء دراسة مسحية للواقع الحالي لبرنامج إعداد معلم المواد الفلسفية فيما يتصل بـ :
- ١ - نوع البرنامج والمنهج المتبع .
 - ٢ - شروط الالتحاق .
 - ٣ - مدة الدراسة .
 - ٤ - جوانب الإعداد الكمي والكيفي .

ثانياً : الاتجاهات العالمية المعاصرة وانعكاسات هذه الاتجاهات على التربية بصفة عامة وعلى إعداد معلم المواد الفلسفية بصفة خاصة .

ثالثاً : تقويم البرنامج الحالي لإعداد معلم المواد الفلسفية في كلية التربية - جامعة القاهرة كنموذج لبقية البرامج .

رابعاً : تقديم استراتيجية مقترحة لتطوير عملية الإعداد الحالية .

❖ حدود الدراسة :

مستقتصر الدراسة على تقويم أحد برامج إعداد معلم المواد الفلسفية بجمهورية مصر العربية وهو البرنامج المطبق بكلية التربية - بنى سويف - جامعة القاهرة مقر عمل الباحثة .

❖ تعريف المصطلحات :

١ - إعداد المعلم :

جاءت كلمة إعداد من " أعد " أو " هيا " و " جهز " (بدوى ، ١٩٨٠ : ٢) . ومن هذا المنطلق يعنى إعداد المعلم فى كليات التربية التهيئة للتدريس والاستعداد له كما يعرف إعداد المعلم بأنه جميع الأنشطة والخبرات التى من شأنها إعداد وتنمية من سيقومون بعملية التعليم من خلال زيادة قدراتهم فى العمل وزيادة ثقافتهم وتنميتها وتطويرها .

وتعرف الباحثة إعداد المعلم بأنه " عملية إكساب المفاهيم والمعارف والمهارات اللازمة للمعلم حتى يتمكن من التعامل مع البيئة التعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة من تدريس مادة التخصص " .

❖ الدراسات السابقة :

١ - دراسة رجب عبد اللطيف (١٩٨٨) :

هدفت الدراسة إلى بيان الاتجاهات المعاصرة فى إعداد معلم التعليم الأساسى والتعرف على دور كليات التربية فى إعداد المعلم ورفع كفاياته وكيفية جذب العناصر المتميزة لمهنة التدريس . ولقد توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج من أهمها : إعادة النظر فى تطوير المناهج التربوية بكليات التربية وربط سياسة القبول بكليات التربية بالحاجات الفعلية لوزارة التربية والتعليم والتدريب على استخدام طرق التدريس الفعالة والمتطورة فى التحقيقات المختلفة .

٢ - دراسة على حسين (١٩٨٩) :

هدفت الدراسة إلى مسح الواقع الراهن لعمليات إعداد المعلم بدولة الإمارات واقتراح استراتيجية لتطوير عملية الإعداد على ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة . ولقد توصلت للدراسة إلى مجموعة من النتائج تتصل بمطمة رياض الأطفال ومعلم المرحلة الابتدائية ومعلم الإعدادية والثانوية من أبرزها نقص الوزن فى الجانب التخصصى (الأكاديمى) وكذلك انتقال برامج الإعداد إلى التكامل الداخلى بين محتوياتها .

٣ - دراسة محمد خضراوي (٢٠٠١) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع إعداد المعلم وتدريبه في جمهورية مصر العربية بالمقارنة بإعداد المعلم وتدريبه في ألمانيا ، ولقد توصلت الدراسة إلى أن هناك تشابه في عملية إعداد المعلمين للمدارس الثانوية الأكاديمية بين مصر وألمانيا من حيث المقررات الأكاديمية والثقافية ، إلا أن هناك اهتمام بالجانب العملي (التربية العملية) في إعداد المعلم في ألمانيا ، حيث يدرس الطلاب المعلمون ما بين ثمان إلى عشر ساعات أسبوعيا ولمدة عام ونصف ، بالإضافة إلى أنهم يحصلون على ٦٠% من بداية مراتبهم للذي يتقاضون عند ممارستهم المهنة أثناء فترة التربية العلمية .

٤ - دراسة علي موسى (١٩٩٥) :

هدفت الدراسة إلى كشف التطور التاريخي لتربية المعلمين بالمملكة العربية السعودية وإلى تحسين تربية المعلم في المملكة ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها : وجود نقص في إعداد الطلاب المتحقين بمعاهد إعداد المعلمين والاهتمام بالكلم على حساب الكيف ، في عمليات الإعداد وأوصت الدراسة بضرورة جذب للعناصر الجيدة للتدريس ، وكذلك ضرورة التحول من الناحية الكمية إلى الناحية الكيفية في إعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية .

٥ - دراسة صلاح عبد الحميد (١٩٨٩) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى إتباع برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية بكل من دولة الإمارات والبحرين للاتجاهات التربوية الحديثة في إعداد المعلم ، وكذلك بيان أوجه الاتفاق والاختلاف في نظم الإعداد ، ومن أبرز نتائج الدراسة وجود ازدواجية في إعداد معلم للفصل بالإمارات ، حيث يتم إعداده عن طريق برنامجين هما التأهيل التربوي التابع لوزارة التربية ، والثاني برنامج كلية التربية جامعة الإمارات ، ومن النتائج أيضا وجود أوجه تشابه بين مكونات برنامج إعداد معلم الفصل في كل من الإمارات والبحرين ذلك لاحتوائهما على الأبعاد الثلاثة لعملية إعداد المعلم : الثقافي والتخصصي والتربوي ووجود فروق في الأوزان النسبية بين مكونات هذه البرامج .

وهناك من يرى أنه ينبغي أن يركز البرنامج على الثقافة العامة المريحة للمعلم ، دون أن يتجاهل المعرفة المتخصصة ، ولكن دون مبالغة في التركيز على مادة التخصص ، ودون أن يكون هناك ازدواجية بين الإعداد المهني والإعداد التربوي .

ويؤكد عبد الله عبد الجواد على التوازن بين المقررات الأكاديمية والثقافية والتربوية فى برامج الإعداد بحيث لا يطغى جانب على آخر وأن يتم توزيع الساعات المقررة للإعداد بعد خصم ساعات التدريب الميدانى (التربية العملية) بنسبة ٦٥ : ١٠ : ٢٥ على الترتيب .

❖ الإطار النظرى :

مقدمة :

تعتبر رسالة التربية والتعليم من أهم الرسائل وأعظمها شأنًا وأكثرها أثرًا فى بناء المجتمعات ورفقها ، فهي ليست مجرد أداء آلى يمارسه أى فرد حيثما توفرت لديه قدرات معينة أو بقدر ما عنده من علم ولكنها رسالة لها أصولها وعلم له مقوماته ومواهبه ، وإعداد المعلم يمثل أساسا هاما للعملية التربوية ككل لأن المعلم هو المسئول الأول عن عملية تكوين الأجيال وإعدادها للحياة بمجالاتها المتنوعة وهو القائم على نقل التراث الثقافى بين الأجيال ، كما أن دور المعلم لا يقف عند حد توصيل بعض مواد المعرفة إلى تلاميذه ولكنه يتخطى ذلك إلى تربيته على أن يكونوا إيجابيين تجاه ما يواجههم من مشكلات ، وإلى مساعدتهم على تكوين الاتجاهات العلمية والعملية وإلى تربيته على التسامح ، وعلى تقدير حرية الفرد . فى عقيدته ، باعتبار ذلك من الشؤون الشخصية للإنسان (نجدات الصالحى ، ١٩٧٣ : ١٤) ، ولذا ينبغى أن يوضع فى الاعتبار أن المعلم لا يعلم بمادته وطريقته فحسب ، وإنما بشخصيته وسلوكه وعلاقاته مع تلاميذه ، وما يضرب لهم من مثل أعلى وقوة طيبة ، وما يفره لديهم من تشجيع يدفعهم دائما إلى الأمام .

١ - سمات المعلم فى التربية الحديثة :

ونظرا لتعدد أدوار المعلم فى التربية الحديثة ومسئوليته تجاه تلاميذه فإنه يجب أن يتحلى بمجموعة من السمات ويقوم بمجموعة من المهام التى تضمن الأداء الأمثل الذى يتناسب ومسئوليته المتعددة ومنها :

- يمنح تلاميذه حرية ابتكار الحلول واستنتاجها وتطويرها .
- يسمح للتلاميذ بتجريب ما يقترحونه من مفاهيم وآراء للتحقق من صلاحيتها العامة .
- يشجع التلاميذ على تطوير أساليبهم الخاصة بالبحث والتفكير الابتكارى المبدع .
- يهين الفرص للتلاميذ للمشاركة والمبادرة الفعالة فى عملية التعلم .

- يركز على تطوير العموميات والمبادئ لدى التلاميذ تاركاً لهم حرية اقتراح واختيار التفاصيل وبناء أفكارهم كما يريدون .
- ينوع ويكثر من المهام التربوية التي يكلف التلاميذ بها لتوفير مزيد من المرونة والحرية في اختيار ما يريدون وما يتوافق مع رغباتهم وقدراتهم المختلفة .
- يوفر مزيداً من الأنشطة العلمية لتمكين التلاميذ من تطبيق معرفتهم النظرية واختيارها .
- ينوه عادة بإنجازات المفكرين العظام للأمة ويحث التلاميذ على الإقتداء والتحلى بصفاتهم .
- يقوم بتوضيح وتفسير المفاهيم الجديدة حال حدوثها أو في مناسبتها .
- يشير في تدريسه عادة للمهارات أو الكفايات اللفظة التي أظهرها المربون السابقون في مجال المعرفة التي يتعلمها التلاميذ (المنظمة للحربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٠ : ٩) .

٢ - أهمية إعداد المعلم وتدريبه للاضطلاع بأفواره :

يعد المعلم نظاماً شاملاً في حد ذاته وذلك للاعتبارات التالية :

- (أ) يجب أن ينظر إلى دور المعلم في علاقته بكل مكونات الموقف التعليمي (الكتب ، نظريات التعليم ، المعدات ، والأجهزة .. إلخ) .
- (ب) التفرقة التقليدية بين إعداد المعلم قبل التخرج وتدريبه أثناء الخدمة تصبح غير ذات موضوع ويصبح للتدريس عملية مستمرة متطورة نامية .

(ج) أصبح إعداد المعلم متجها نحو بلوغ هدف قائم على أساس تنمية المهارات المطلوبة من المعلم لكي ييسر تعلم التلاميذ (سعادة ، ١٩٨٥ : ١٠٠) وبذا يصبح نظم (إعداد المعلم هدفاً إلى تنمية المعلمين الذين لديهم المعرفة والمهارات والاتجاهات التي تساعد التلاميذ على تحقيق التعلم في إطار الأهداف التي يرجى بلوغها (Rosner, 1972 : 18) والعمليات التي يمر بها هذا النظام والقراءات والمناقشات وأنواع السلوك التي يمر بها المعلم في محاولته لاكتساب ما هو ضروري من المعرفة والمهارات والاتجاهات ، ومكونات هذا النظام هي الوحدات للتعليمية (المقررات والموديويلات) الضرورية لتنظيم

وتوجيه العمليات المحددة لبلوغ الأهداف المرجوة ونتائج النظام هم المعلمون الذين يخرجون فى هذا النظام ، وتقويم نجاح هذا البرنامج هو مدى نجاح المتعلمين فى اكتساب المعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات .

(د) أهمية إعداد معلم المستقبل : إن قضية إعداد معلم المستقبل ليست جديدة على المسئولين أو الباحثين أو الدارسين ، فمذ أن أصبحت عملية التعليم بعامه ، والتدريس بخاصة مهنة من المهن المتخصصة التى يعنىها فى كليات ومعاهد وجملعات ، أصبحت هذه القضية الشاغل لكثير من الباحثين والمسئولين عن التربية على جميع المستويات التعليمية (ظافر ، ١٩٨٩ : ٣٥) لأنها قضية للتربية نفسها ، حيث إنها تحدد طبيعة ونوعية الأجيال القادمة الذين يتوقف عليهم مستقبل الأمة ، وخاصة إن وظيفة المعلم فى عالمنا المعاصر لم تعد مجرد نقل المعلومات إلى المتعلمين بل صارت تتطلب من المعلم ممارسة القيادة والبحث والتقصى وبناء الشخصية الإنسانية السوية ، كما تتطلب قدرات ومهارات فى الإرشاد والتوجيه وفن التدريس ، كما أن من طبيعة عمل المعلم أن يواجه مؤثرات خارجية وداخلية كثيرة اجتماعية وفلسفية ونفسية ، كما يواجه توسعاً هائلاً فى حجم المعرفة الإنسانية .

ويمكن القول بأن أية جهود تبذل لتحسين أى جانب من جوانب العملية التعليمية لا يمكن أن تؤدى إلى التقدم العالمى المنشود ما لم تبدأ بإعداد جيد للمعلم (البراز ، ١٩٨٩ : ١٨٢) .

٣ - واقع إعداد معلم المستقبل فى مصر :

نظرة متقصة إلى برامج إعداد المعلمين فى الوطن العربى يتضح منها وجود جوانب إعداد معلم المستقبل أكاديمياً ومهنياً وثقافياً وشخصياً كإفكار ومسلكت ، بينما كثير من هذه الجوانب غائبة فى الممارسة العملية ، فمثلاً نجد أن التنسيق ضعيف بين القائمين على تعليم الجانب التخصصى ، والقائمين على تعليم الجانب المهنى أو الثقافى ، مما ينعكس بدوره على عملية الإعداد ، بحيث يبدو البرنامج وكأنه مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة ، ويصبح الأمر بالنسبة للطلاب مجرد دراسة كل مادة من المواد الدراسية المنفصلة ، ويصبح الأمر بالنسبة للطلاب مجرد دراسة كل مادة بصورة مستقلة لأداء الامتحان فيها بل غالباً ما تخفى عن الطلاب مبررات ودواعى دراسة الموضوعات التى تعلمها أو ممارسة الأنشطة التى قام بها (راشد ، ١٩٩٦ : ٨٦) .

ومن المعروف أن أولى المهام المطلوبة من المعلم هي تنفيذ المنهج المدرسي بمفهومه الواسع الحديث ، ولتحقيق ذلك ينبغي تزويد المعلم أثناء الإعداد بمهارات تساعد على القيام ببعض الفعاليات الأساسية كالتهيئة لعملية التعليم التي تتجلى في قدرة المعلم على تحديد الأهداف السلوكية المعرفية والمهارية والوجدانية والتعرف على عناصر المنهج التي يمكن أن تساعد على تحقيق تلك الأهداف ، والعمل على تهيئة الخطط المناسبة والمرة لتهيئة المجال لعملية التعلم ، ولكن يجرى الاهتمام في كليات التربية على الأهداف المعرفية أكثر من غيرها ، وهذا انعكس بدوره على واقع عملية التعليم في مدارسنا ، حيث غالبا ما نراه يقدم هذه المعلومات في أننى مستوياتها وهو مستوى الحفظ ، ويهمل المستويات الأخرى منكرًا بنوعية الكتب المقررة ومطالب الامتحانات وغيرها .

وكذلك تعجز برامج كليات التربية عن تزويد الطالب - المعلم بمهارة التعلم الذاتي ، الأمر الذي يجعله غير قادر على متابعة المتغيرات التي تطرأ على محتويات المنهج نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي في العصر الحديث ، كما إن هذه البرامج تبالغ في الدراسات النظرية ولا يحظى الجانب العلمي التطبيقي بالقدر الكافي من الاهتمام ، مما أدى إلى معاناة حقيقية لدى خريج تلك الكليات من شعور بالفجوة بين ما مر به من خبرات خلال إعداده وما يواجهه في حياته العملية ، ولا شك أن هذا انعكس على المعلم أثناء أداء أدواره في عملية للتعليم (بشارة، ١٩٨٦: ١١٢) :

٤ - حاجة المجتمع إلى معلم يواكب العصر :

إن مجتمعنا يحتاج إلى معلم يواجه مسؤوليات تربية الأعداد الكبيرة التي تطرق باب التعليم في الوقت الحاضر والتي مستطلب المزيد منه في المستقبل ، وتتجلى التحديات أمام هذا المعلم في أنه رغم مسؤولياته بتربية الأعداد الكبيرة من المتعلمين ، إلا أنه مطالب بأن يهتم بالنمو المتكامل لشخصية كل متعلم ومراعاة استعداد هذا المتعلم وخصائصه وما يكون بينه وبين أقرانه من فروق في تدريسه ويتدرج في تعليمه لتلاميذه ويجعلهم يطبقون في حياتهم العملية ما يتعلمون في حبرات الدراسة (حجر ، ١٩٨٠ : ٦) .

إن مجتمعنا يحتاج إلى معلم يستند لاختباره وإعداده وتدريبه إلى أساس عريض من المعرفة والمهارات للمتجددة باستمرار في إطار من المبادئ المهنية والصحية ، ففي ذا العصر الذي تتجدد فيه المعرفة وتتراكم بمعدلات هائلة تفرض على المعلم أن يكون قادراً على استيعاب أكبر قدر من المعرفة في تخصصه بالدرجة الأولى وفي التخصصات المختلفة بالدرجة الثانية، وكذلك أن يكون قادراً على تنمية خبرات المتعلمين المختلفة، بل وقادراً على تغيير سلوكهم في الاتجاهات

المنشودة وتعودهم على التعلم الذاتي والتعلم المستمر ، كما أن مجتمعنا الذي يعيش وسط المعرفة المتزايدة يتطلب معلماً قادراً على استخدام الوسائل التكنولوجية التطبيقية الحديثة التي تيسر استيعاب هذه المعرفة بقدر أكبر وفي وقت أقل وكفاءة عالية في نفس الوقت فلن التكنولوجية التعليمية الحديثة أصبحت ضرورة ملحة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة ؛ فضلاً عن أن مجتمعنا الذي يعيش التغير من داخله ومن حوله بمعدلات سريعة ومتزايدة يتطلب معلماً يؤمن بالتغير كحقيقة وضرورة في آن واحد ، وبالتالي يكون له دور إيجابي في توجيه هذا التغير لصالح التنمية الفعالة للمتعلمين .

إن مجتمعنا في حاجة إلى المعلم المسلم الذي يؤمن بأن الأصول الإسلامية المتمثلة في كتاب الله عز وجل وسنة نبيه الكريم بحق ينابيع غنية بالقيم والمبادئ والتوجهات السليمة يجب أن ينهل منها الطالب قدر استطاعته فيكون النشء القوة الصالحة في الأقوال والأفعال ويربى فيهم القيم والمبادئ الإسلامية الحقة مثل إقنان العمل والإخلاص فيه والعدالة في معاملة الآخرين والثقة بالنفس والتواضع والصبر والرحمة والتسامح والحكمة وحسن المظهر وغيرها من القيم الإسلامية الرفيعة ، وكذلك فإن مجتمعنا يحتاج إلى المعلم الواعي المستنير للملم بالمتغيرات والمشكلات المحلية والعالمية وعلى دراية بكل القضايا التي تشغل الرأي العام المحلي والعالمي ويساهم بتفكيره في إيجاد حلول مناسبة لهذه المشكلات وتلك القضايا (راشد ، ١٩٩٦ : ١٨) .

٥ - اتجاهات وأساليب إعداد المعلم :

تتم عملية إعداد المعلم وفقاً لاتجاهات وأساليب ونظم عديدة منها القديم والحديث ويمكن حصر هذه الاتجاهات فيما يلي :

- الاتجاه التقليدي Traditional
- الاتجاه الذي يركز على الاهتمام بالمتعلم Oriented - Learner
- الاتجاه المتمركز حول المعلم Teacher - Oriented
- الاتجاه الذي يؤكد على التكامل في برنامج الإعداد Integration of Preparation
- الاتجاه القائم على الجمع بين الفروع المعرفية Interdisciplinary
- الاتجاه البرجماتي Pragmatic
- الاتجاه القائم على الكفايات Competency - Based

هذا وستعرض الباحثة أسلوب الإعداد القائم على الكفايات وأسلوب النظم نظرا لحدائتها في هذا المجال .

(١) أسلوب النظم في إعداد المعلم :

يتم التعامل في ضوء مدخل و أسلوب النظم مع أية ظاهرة أو نشاط تعليمي على أنه يشكل نظاماً متكاملًا له عناصره ومكوناته وعلاقاته وعملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة داخل هذا النظام المتكامل عامة في أسلوب النظم من أربعة أجزاء هامة هي المدخلات والعمليات والتغذية الراجعة (البراز ، ١٩٨٩ : ٢٠٠) .

١ - المدخلات :

وهي مكونات النظام وتشمل جميع العناصر التي تدخل النظام من أجل تحقيق هدف أو عدة أهداف محددة وتعتبر الأهداف والمواصفات المراد تحقيقها من هذه المدخلات ، وفي نظام إعداد المعلم يعتبر كل من برنامج الإعداد والأهداف المنشودة والمقررات الدراسية والأساليب للتدريسية والأنشطة الطلابية والوسائل التعليمية والطلاب والأساتذة أعضاء هيئة التدريس والمعيدين والمحاضرين وعمادة الكلية والإداريين والمباني والتجهيزات والملاعب والتفاعلات والمكتبة وغيرها من مدخلات هذا النظام التعليمي .

٢ - العمليات :

وهي مجموعة الأفعال والتفاعلات والعلاقات التي تحدث بين مكونات النظام (المدخلات) فمن العمليات التي تحدث في نظام إعداد المعلم عمليات التدريس التي يقوم بها الأساتذة وما يتم فيها من مناقشات وتفاعلات ، وأيضاً علاقة هؤلاء الأساتذة بطلابهم سواء داخل قاعات الدراسة أم خارجها ، وكذلك علاقة الأساتذة والطلاب بمعمدة الكلية وللمعلمين في إدارة الكلية ، ومن هذه العمليات كافة الأنشطة الطلابية التي يمارسها الطلاب سواء كانت أنشطة عملية أم ثقافية أم رياضية أم اجتماعية أو أي نوع من أنواع هذه الأنشطة ، ومن هذه العمليات أيضاً كافة الامتحانات والاختبارات وأساليب التقويم بأنواعها المختلفة .

٣ - المخرجات :

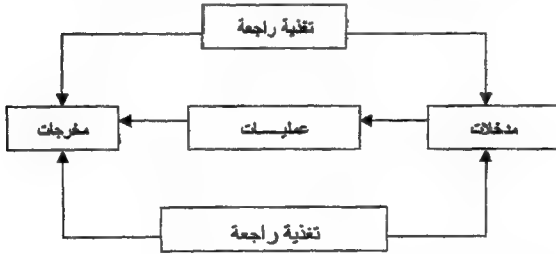
وهي النتائج النهائية التي يحققها النظام ، أي الأهداف التي يحققها هذا النظام نتيجة للعمليات والتفاعلات التي تمت بين المدخلات ومخرجات نظام إعداد المعلم هي الأهداف التي يرجى تحقيقها وعلى رأسها إعداد معلم كفء وماهر ذي مواصفات مرغوبة في ضوء الأهداف

المرجوة من برامج الإعداد وأيضاً من المخرجات الإسهام الفعلى فى إجراء البحوث والدراسات التربوية والنفسية ، وكذلك الإسهام فى تطوير التعليم بالتعاون مع الإدارات التعليمية والتعاون فى مجالات التدريب والمصاحمة فى حركة التأليف والترجمة والمساعدة فى تنشيط الجوانب الثقافية والفكرية فى المجتمع وغيرها من الأهداف التى يسعى نظام إعداد المعلم إلى تحقيقها .

٤ - التغذية الراجعة :

يمثل هذا الجزء مجموعة المعلومات التى تلتى نتيجة تصنيف المخرجات وتحليلها فى ضوء الأهداف الخاصة الموضوعة للنظام وهى تقدم للمؤشرات عن مدى تحقيق الأهداف وإنجازها وتبين مراكز القوة والضعف فى أى عملية من العمليات المشار إليها سلفاً ، ومن خلال ذلك يمكن إجراء التغيير والتعديل أو لتطوير المناسج ، وبالإضافة إلى ذلك فإن التغذية الراجعة تمكن من القيام بمراقبة سير كل عملية والتأكد من أن المتعلم ينفذ كل الأعمال المكلف بها .

شكل (١) أسلوب النظم فى إعداد المعلم (راشد ، ١٩٩٦ : ٤٩)



(ب) أسلوب الإعداد القائم على الكفايات :

من المهم جداً فى العملية التربوية الوصول إلى مجموعة من الكفايات الخاصة بعمل المعلم تكون مرشداً ودليلاً له فى أداء عمله وفى نموه المهني وتعيينه على بلوغ أهدافه وفى السنوات الأخيرة بدأ الاتجاه بتعزيز نحو إعداد المعلم القائم على أساس الكفايات وبخاصة فى الولايات المتحدة ، حيث تبنت كليات التربية نموذجاً نظرياً للتعليم يصلح لمعظم المواقف التعليمية، ويمكن للمعلم أن يحقق بواسطته ما يلى :

١ - نشاطات تعليمية منظمة وملامحة لمستويات وحاجات التلاميذ .

٢ - نظرة فاحصة ونقدية للمنهج الدراسي .

٣ - طرق مناسبة لتقويم تعلم التلاميذ ونموهم .

ويعد برنامج تعليم المعلم القائم على الكفائية أساساً تنظيمياً لمجموعة من المعلومات تتكامل فيها المعرفة مع إتاحة المجال للتطبيق وهو يستهدف للتقدم والتطور الذي يتحقق عن طريق تحسين أداء المعلمين في فصولهم ووعيهم بواجباتهم المهنية والإسهام المتزايد في المعرفة (الخطيب، ١٩٧٨ : ١٩) ، وبرنامج تعليم المعلم القائم على الكفائية يحدد الكفايات التي يعرضها الطالب ويجعل من السهولة بمكان أن تكون المعايير واضحة التطبيق في تقييم كفايات الطالب ويجعله مسئولاً. وراء هذه المعايير والكفايات المشار إليها (Welch, 1975 : 21) ونستخدم ثلاثة معايير لتحديد مستوى الطالب في تحقيق هذه الكفايات وتقويمها (سعادة ، ١٩٨٥ : ١٠٣).

١ - معايير خاصة بالمعرفة وتستعمل لتقويم المفاهيم الإدراكية لدى الطالب .

٢ - معايير خاصة بالأداء وتستخدم لتقويم نوع السلوك التعليمي لدى الطالب الذي يستخدمه في التدريس .

٣ - معايير خاصة بالتنمية والنتاج وتستعمل لتقويم فاعلية تدريس الطالب عن طريق التعرف على مدى النمو العقلي والوجداني والمهارى للطلاب .

٦ - أهداف برامج إعداد المعلم بصفة عامة :

تهدف برامج إعداد المعلم إلى تحقيق ما يلي :

١ - تنمية كفايات القائمين على العملية التعليمية كتطبيق لمبدأ استمرارية المرور في الخبرات .

٢ - تحديث خبرات المعلمين وتطويرها .

٣ - مساعدة حديثي العهد بالمهنة لتيسير انضمامهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم .

٤ - توعية نواحي القصور في إعدادهم الأساسي .

٥ - تعريف المعلمين بما يستجد من تغيرات في بنية التعليم ومناهجه وأهدافه .

٦ - تدريب المعلمين على حل المشكلات التربوية والمهنية التي يواجهونها أثناء العمل (الخطيب،

١٩٧٨ : ١٦) .

وتشمل جوانب للنمو العلمي والمهني الجوانب التالية :

الجانب العلمي :

وتشمل الإعداد الأساسي وبرامج للتدريب المتخصصة في الموضوعات 'إدرامية' .

الجانب التربوي :

وتشمل القراءات والندوات التربوية وبرامج للتدريب أثناء الخدمة والدراسات التربوية التجديدية والإعاشية .

الجانب الثقافي :

وتشمل القراءات العامة والزيارات والرحلات والندوات والمحاضرات الثقافية (سعادة ، ١٩٨٥ : ٩٩) .

٧ - أهداف برامج إعداد معلم المواد الفلسفية بكلية التربية :

يؤدي إعداد المعلمين بكلية التربية إلى إحداث تغيرات مرغوبة في سلوك وشخصية ومعارف ومهارات واتجاهات المعلم الذي يعد نفسه لمهنة التدريس (عبد الجواد ، ١٩٩٣ : ٣) ويتحقق هذه التغيرات تحقق سياسة إعداد المعلمين أهدافها للتخصصية والمهنية والثقافية .

(أ) الإعداد التخصصي (الأكاديمي) :

وهو إعداد الطالب - المعلم في مادة تخصصه التي سيقوم بتدريسها فيما بعد وتزويده بمفاهيم وأساسيات عمله حتى يصبح على مستوى عالٍ من القدرة الأكاديمية، مما يساعد على تأدية عمله بنجاح في المادة التي سوف يتخصص فيها فيما بعد (Page, et al., 1979 : 8) فالمعلم يجب أن يكون على معرفة تخصصية بأحد فروع المعرفة وأن يكون متمكناً منها حتى يكون معلماً ناجحاً خاصة أن الانفجار المعرفي أدى إلى زيادة كبيرة في المعرفة من حيث الكم والكيف (جلال ، ١٩٨٩ : ٧) لذلك خصصت كليات التربية نسبة كبيرة لتدريس المواد الأكاديمية بنسبة تتراوح ما بين ٥٤,٨% و ٥٧,٩% في الأقسام التربوية من البرنامج الكلي الذي يدرس في هذه الكليات (جامعة عين شمس ، ١٩٩٥ : ١٢٠) .

(ب) الإعداد المهني :

يتضمن كل ما يحتاجه المعلم من معرفة صحيحة بأصول مهنته ولوازمها وأساليبها حتى يتمكن من التعامل الفعال مع عملية التعليم (عبد الخالق وموسى ، ١٩٩٩ : ٥٠) ، فالإعداد المهني للمعلم ركناً أساسياً من أركان الإعداد المتكامل له حيث تشمل الثقافة المهنية للمعلم على

إكسابه أسرار مهنة التدريس وأصولها (أبو غريب، ١٩٩٩: ٦١٩) ، ويشتمل الإعداد المهني على نوعين من المقررات النظرية والعلمية (صالح، ١٩٩٣: ٦١٩). أما المقررات النظرية فتقسم إلى مقررات تربوية تشمل مدخل العلوم التربوية وتاريخ التربية والتعليم وأصول التربية والمقارنة والتخطيط التربوي والمناهج والوسائل التعليمية وطرق التدريس والتربية ومشكلات المجتمع والتربية للصحية ومقررات نفسية وتشتمل على مدخل العلوم للسلوكية وعلم النفس التربوي وعلم نفس النمو وعلم النفس الاجتماعي والصحة النفسية، أما المقررات العملية فيقصد بها التربية العلمية التي يقوم بها الطلاب في السنة الثالثة والرابعة بذهابهم إلى المدارس للتدريس.

(ج) الإعداد الثقافي :

يعد المعلم بحكم عمله وسيطاً ثقافياً وناشراً للمعرفة ، ولذلك يعتبر تحقيق كليات التربية لأهدافها الثقافية شرطاً أساسياً لمهنة التدريس ، لأنها تساعد المعلم على نيل ثقة التلاميذ واحترامهم والتأثير فيهم ، فالثقافة العامة للمعلم تساعد على نضوج شخصيته واتساع إدراكه مما يخلصه من حرج التعصب لتخصصه لتحقيق أو ميدان عمله الضيق .

وإذا كان الجانب الثقافي هاماً بالنسبة لمعلمي جميع المواد فإنه أكثر أهمية بالنسبة لمعلم المواد الفلسفية ، حيث يتطلب إعداده أن يكون ملماً بقدر والفر من الثقافة العامة بحكم طبيعة المادة الدراسية التي يدرسها فهو مطالب بإعداد الطالب إعداداً اجتماعياً وثقافياً ليكون عضواً فعالاً ومواطناً صالحاً ويكون ملماً بمعرفة الثقافة الإنسانية العامة (صالح ، ١٩٩٣ : ٦١٩) .

وهناك من يفصل بين الإعداد المهني والإعداد التربوي بحيث يقتصر الإعداد المهني على التربية العملية أو التدريب الميداني والإعداد المتصل بالتدريب على مهارات التدريس مثل المكون المهني مقسم إلى قسمين : قسم أكاديمي وقسم مهني .

ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها قامت الباحثة بما يلي :

أولاً : مسح الواقع الحالي لبرنامج إعداد معلم المواد الفلسفية بكلية التربية^(١)

١ - نوع البرنامج والمنحى المتبع :

تعد كليتي التربية والآداب المصدر الوحيد لإعداد المتخصصين في المواد الفلسفية (الفلسفة) في مصر ، وفي ظل نظام تكليف خريجي كليات التربية فقط كان خريجوا كلية التربية

(١) انظر ملحق (١) والخاص بخطة الدراسة بشعبة الفلسفة والاجتماع بكلية التربية بني سويف ، جامعة القاهرة .

يعينون أولاً ثم يعدد العجز في المعلمين من كلية الآداب أو العلوم أو غيرهما من الكليات ، والمنحى المتبع في إعداد المعلم بكلية التربية في مصر هو المنحى للتكامل وهو المنحى الذي يتزامن فيه الإعداد الأكاديمي والمهني ولا يبعد فيه الطالب المعلم عن مدة تخصصه ومدة الدراسة بالبرنامج أربع سنوات بعد إتمام الدراسة الثانوية العامة من الشعبة الأدبية أولاً ثم الشعبة العلمية .

٢ - شروط الالتحاق :

يعتبر النجاح في امتحان الشهادة الثانوية العامة شرطاً أساسياً للالتحاق بالبرنامج سواء في كلية التربية أو كلية الآداب ، كما يشترط حصول الطالب على ٧٥% من المجموع الكلى للمواد الفلسفية في الثانوية العامة .

٣ - مدة الدراسة :

مدة الدراسة أربع سنوات في السنة الثالثة والرابعة بتدريب الطالب المعلم على التدريس بالمدارس الإعدادية والثانوية .

٤ - جوانب الإعداد :

وفقاً لبرنامج التربية العملية المعمول به بكلية يدرس الطالب وفقاً لخطة الدراسة بكلية التربية (١) ٣٧ ساعة في السنة الأولى ، ٤١ ساعة في السنة الثانية ، ٤٠ ساعة في السنة الثالثة ، ٤٠ ساعة في السنة الرابعة وتشمل هذه الساعات الجوانب الأكاديمية والثقافية والمهنية والتربوية لأعداد المعلم .

ثانياً : الاتجاهات العالمية المعاصرة وانعكاساتها التربوية :

هذا وتتأثر التربية بصفة عامة وبرامج إعداد المتخصصين فيها بالاتجاهات التربوية السائدة في كل عصر وغالباً ما تكون هذه الاتجاهات ولادة للاتجاهات العالمية والمحلية المعاصرة، وذلك مستعرض الباحث لهذه الاتجاهات العالمية المعاصرة وانعكاساتها على التربية في الجزء التالي من الدراسة تمهيداً لتقويم عملية إعداد معلم الفلسفة في ضوء هذه الاتجاهات .

١ - الاتجاهات العالمية المعاصرة :

ومن يتتبع ويرصد للتغيرات السريعة والمتلاحقة في عالمنا المعاصر بمجالاته المختلفة من سياسة واقتصاد وتربية وعلوم متطورة وتكنولوجيا يمكن أن يلاحظ ما يلي :

- أننا نعيش عصر للمعلوماتية بمعنى الكم والكيف للهائل في عمليات التدفق المعرفي .

- الجودة والتميز نتيجة للتنافس الشديد بين الأمم في عمليات الإنتاج سواء على مستوى السلع في عصر السماوات المفتوحة أو على مستوى العنصر البشري الهيمنة العلمية والاقتصادية والسياسية نظراً لوجود قوة واحدة في العالم تمتلك عناصر السيطرة من سلطان ومال وأعمال وقدرات فائقة تمكنها من فرض هذه الهيمنة .
 - الثورة التكنولوجية السريعة وضيق الفجوة بين النظرية والتطبيق والذي نتج عنه سيادة القيم المادية على حساب القيم الروحية والأخلاقية .
 - العولمة بمعنى أن العالم كله يعتبر قرية كونية صغيرة بفضل وسائل الاتصال والمواصلات الحديثة والتطور التكنولوجي الهائل الذي يكاد يفقد الإنسان آدميته .
 - زيادة حجم العنف والعنف المضاد على مستوى العالم نظراً لانتشار القيم المادية وضعف تكوين وسمات الشخصية الإنسانية في مواجهة تحديات العصر ومشكلاته .
- ٢ - **الانعكاسات التربوية للاتجاهات العالمية المعاصرة :**
- وقد انعكست هذه الاتجاهات العالمية المعاصرة بدورها على كل مظاهر الحياة من تعليم وسياسة واقتصاد وسكان وبيئة ومجتمع وعلاقات بين الأفراد والدول .. ولعل من أبرز هذه الانعكاسات ما طرأ على التربية العالمية من تغيرات كاستجابة لهذه الاتجاهات ، وفي هذا المقام يمكن أن نرصد مجموعة من الآثار للتربوية لهذه الاتجاهات العالمية المعاصرة والتي يمكن رصدها وتلخيصها فيما يلي :
- اعتماد التعلم الذاتي كواحد من أهم أسلحة المتعلمين في مواجهة ثورة المعلومات والتدفق المعرفي .
 - اعتماد التدريب المتواصل فلسفة للإعداد المهني المتكامل للمهنيين والأخصائيين في المجتمع البشري الحديث .
 - اعتماد الجودة والتميز في التعليم وبالتالي في برامج إعداد المعلم ، بمعنى تزويد المعلم بالمفاهيم والمعلومات والحقائق العلمية والأكاديمية في مجال تخصصه وإكسابهم المهارات والكفايات الأكاديمية والتربوية التي تضمن تمكنه من هنا التخصص وجودة أدائه في البيئة المدرسية والصفية على حد سواء .

- الأخذ بمفهوم العولمة شكلا ومضمونا في التربية بصفة عامة وفي برامج إعداد المعلم بصفة خاصة بحيث تعتمد للتربية الدولية كبدأ من مبادئ الإعداد الثقافي للمعلم بصفة عامة ومعلم المواد للفلسفية وللدراسات الاجتماعية بصفة خاصة نظرا لما تقوم به هذه المواد من أدوار في تشكيل شخصية الطلاب وإيائهم بالحق والعدل والديمقراطية وأهمية الأخلاق لكل من الفرد والمجتمع والتعاون الدولي وتقبل الآخر واحترام ثقافات الشعوب .
- تضمين برامج إعداد المعلم في مراحل التعليم المختلفة للمواد الدراسية والأنشطة التعليمية التي تنمي التفكير العلمي والإبداع لدى الناشئة .
- الاهتمام بجوانب إعداد المعلم الأربعة بالتوازن المطلوب الذي يجعل من المعلم مصدراً للمعلومات ومولداً للمعرفة Information Generator ودائرة معارف متحركة .
- احتواء برامج إعداد المعلم على المواد والمهارات الخاصة بعصر العولمة للجامعة مثل اللغات الأجنبية والكمبيوتر .
- الاهتمام بالثقافة السياسية المتعلقة بالعمل القومي والمحلى مع القواديات القومية والمحلية والمؤسسات السياسية ومتابعة بعض القضايا العالمية عملاً بمبدأ " فكرا عالميا ونفذ محليا " Think globally and act Locally .

ثالثا : تقييم البرنامج الحالي في ضوء المتطلبات الاتجاهات المعاصرة على التربية :

وبعد مسح الاتجاهات العالمية المعاصرة وانعكاساتها على التربية بصفة عامة وعلى عمليات إعداد المعلم وبرامجه بصفة خاصة متقوم الباحثة بالإجابة على التساؤل الخاص بتقييم البرنامج الحالي لإعداد معلم المواد للفلسفية بكلية التربية جامعة القاهرة بنى سويف كنموذج ومعرفة جوانب الضعف والقوة فيه .

وفي هذا الصدد قامت الباحثة بما يلي :

(أ) حساب الأوزان النسبية لمكونات الإعداد الأربعة : الأكاديمي ، التربوي ، الثقافي ، المهني ، وذلك بهدف تقييمها في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة .

(ب) رصد نتائج التقييم .

(ج) تقديم التوصيات فى ضوء نتائج التقويم هذا .

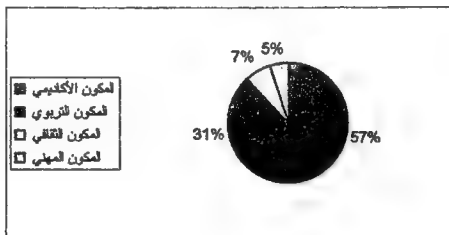
(أ) الأوزان النسبية لمكونات الإعداد :

قامت الباحثة بحساب عدد الساعات المخصصة لكل مكون من مكونات الإعداد لى تستخرج منها الأوزان النسبية لكل مكون من المكونات والتي يوضحها الجدول التالى :

جدول (١) عدد ساعات مكون الإعداد والأوزان النسبية لها

المكونات	عدد الساعات	النسبة المئوية (الوزن النسبى)
المكون الأكاديمى	٩٣	%٥٧
المكون التربوى	٥٠	%٣١
المكون الثقافى	١٢	%٧
المكون المهنى	٨	%٥
إجمالى عدد الساعات	١٦٣	%١٠٠

ويمكن تمثيل الجدول السابق بالرسم البيانى التالى (شكل ٢) :



وفيما يلى ملاحظات الباحثة على برنامج الإعداد بصفة عامة وعلى كل مكون من المكونات بصفة خاصة .

ملاحظات علمية على برنامج الإعداد :

- لا يقوم برنامج إعداد معلم المواد الفلسفية على فلسفة تربوية واضحة بمعنى أنه لا يتبع أسلوب إعداد المعلم للقيام على الكفايات أو أسلوب المدخل المنظومى ، بمعنى افتقار البرنامج إلى منحى أيديولوجى تربوى يبنى على ضوئه .
 - وجود خلل فى الأوزان النسبية لمكونات الإعداد يتمثل فى نقص الوزن النسبى للمكون الأكاديمى ، وكذلك المكون الثقافى والمكون المهنى فى حين توجد زيادة فى الوزن النسبى للمكون التربوى .
 - لا يتضمن برنامج الإعداد بصفة عامة أية مقررات تتصل بالعلامة ودور المواد الفلسفية لمواجهة تحديات العصر الجامعة .
 - افتقار البرنامج للمواد التى تتصل بالثقافة المعلوماتية والتى تؤدى بدورها إلى تزويد الطلاب بالمهارات اللازمة للحصول على المعلومات ومعرفة خصائصها وأوجه الاستفادة منها والقدرة على حسن استثمارها (جعفر عبد النبى : ٤٣) .
 - خلو الخطة من المواد المدعمة أو المساعدة لمجال التخصص (المواد الفلسفية) مثل مهارات التعلم ، التفكير العلمى ، العلاقات الدولية ، التطبيقات العملية للفلسفة والتى يمكن أن تحد من جمود الدراسة النظرية وتيسر عملية تعلم المواد الفلسفة .
 - خلو برنامج الدراسة من المواد التى تنمى التعلم الذاتى لدى الطلاب المعلم مثل مشروعات البحوث البيئية وكتابة التقارير الميدانية والتعيينات الحرة والزيارات الميدانية وكتابة التقارير والملخصات عنها .
- ملاحظات الباحثة على مكونات البرنامج بصفة خاصة (كل مكون على حده) :
- المكون الأكاديمى أو التخصصى :
 - إغفال المكون الأكاديمى للمواد التى تخفف من صعوبة وجمود التخصص مثل مادة علم النفس والحياة ، الفلسفة والمجتمع المعاصر أو المواد الاختيارية التى يمكن أن يدرسها الطالب من تخصصات أخرى (عملاً بمبدأ الدراسات البيئية Inter disciplinary Approach) .

- هناك مواد دراسية يمكن إضافتها لهذا المكون مثل الفلسفة والعولمة ، الإنسان وتحديات العصر ، الثقافة المعلوماتية ، مبادئ التفكير الناقد .
- يلاحظ على المواد التخصصية عدم وجود علاقات توافقية أو ارتباطات قوية فيما بينها هذا من جانب وبين المواد التي يدرسها الطالب بالثانوية العامة من جانب آخر ، وعدم وجود الارتباط القوي ، هذا يجعل الطالب يتبع نفس استراتيجية التعلم القائم على الحفظ التي كان يتبعها في الثانوية العامة ويطبقها على مواد برنامج الإعداد في الكلية ، وهذا يعنى تدعيم التكوين الكمي للطالب المعلم دون الاهتمام بالتكوين الكيفي للبيئة المعرفية والاحتفاظ الأكثر دواما وفاعلية بالمعلومات .
- البرنامج الحالي مصمم لإعداد معلم الفلسفة وعلم الاجتماع في وقت واحد ، بمعنى أن نصف الساعات المخصصة للمكون الأكاديمي لأعداد معلم الفلسفة ونصفها الآخر لأعداد نفس المعلم لتدريس علم الاجتماع ، أى أن المكون الأكاديمي لكل من مدرس الفلسفة وعلم الاجتماع هو ٢٨ ساعة فقط في مادة التخصص ، وهذا القدر لا يكفى على الإطلاق لإعداد معلم الفلسفة أو معلم علم الاجتماع ، في حين كان يمكن أن يكون هناك برنامجان إحداهما لإعداد معلم الفلسفة والآخر لإعداد معلم علم الاجتماع .
- يلاحظ على المكون الأكاديمي أيضا افتقاره للتدرج ، بمعنى انتقال الطالب المعلم انتقالاً منطقياً في خطة دراسته من المواد السهلة نسبياً إلى المواد الصعبة فالأصعب ، فعلى سبيل المثال يقدم البرنامج الحالي (مادة الفلسفة السياسية) في الفصل الدراسي الثاني من السنة الثانية ، وهذه المادة يصعب استيعابها بواسطة الطلاب المستجدين وكان يمكن تقديمها في السنة الرابعة ، أى بعد تمكن الطالب المعلم نسبياً في مادة التخصص وخاصة أن الطالب لم يدرس علم السياسة ، أو أية مادة مشابهة لها في المرحلة الثانوية ومما يزيد الموضوع صعوبة إن طلاب شعبة الفلسفة والاجتماع بالكلية ليسوا كلهم من للشعبة الأدبية في المرحلة الثانوية ، أى أن هناك نسبة من هؤلاء الطلاب الذين يتخرجون من للشعبة العلمية والتي لا تدرس بها مواد الفلسفة أو علم الاجتماع في الثانوية العامة .

- المكون التربوى :

- يلاحظ زيادة الوزن النسبى لهذا المكون ، حيث بلغت نسبته ٣١% من اجمالى عدد ساعات برنامج الإعداد وهو بذلك قد تخطى النسب العالمية للمتعارف عليها ، حيث أنه يجب ألا يزيد عن ٢٠% .
- يلاحظ وجود مواد تربوية حشوية فى هذا المكون مثل الصحة النفسية وتاريخ التربية والتربية المقارنة إلى آخره من المواد التربوية التى نقل عن نظيراتها من المواد إسهاماً فى عملية إعداد المعلم .
- يلاحظ أن المواد الدراسية التى تخدم المعلم فى أدائه بالمدرسة مثل مادة تطوير المناهج وتقييم المنهج غير موجودة بالخطأ رغم اشتراك جميع المعلمين رغم تباين تخصصاتهم كأعضاء فى لجان تشكيلها للوزارة لبناء وتقييم وتطوير المناهج .

- المكون المهنى :

- يلاحظ أن هذا المكون لا يحظى بالاهتمام الكافى ، حيث نال ٥% فقط كوزن نسبى من إجمالى عدد ساعات برنامج الإعداد ، وربما يقال إن فترة التربية العملية المتصلة بالمدارس تعويض هذا النقص من حيث الكم فإن الباحثة تأخذ على التربوى منه فى عملية إعداد معلم المواد الفلسفية من هذه المأخذ .
- كثرة إعداد الطلاب فى مجموعات التربية العملية مما يقلل من الاستفادة الفردية المرجوة .
- الإشراف غير الفعال من جهة الجهات المعنية من وزارة التربية ، أو من كلية التربية.
- الانتقال إلى برامج أو مواد مهيأة للتربية العملية فى برنامج إعداد المعلم مثل التدريس المصغر ، أو الورش الدراسية لمناقشة التفاعل الصفى ومقومات التدريس الفعال وضبط البيئة الصفية مما يجعل مردود التربية العملية مردوداً جيداً ويتجه بها إلى المنحى التطبيقي ودراسة الحالة .
- عدم تدريب الطلاب للمعلمين فى المدارس على مجمل أو معظم أدوار المعلم ، وكذلك غياب الرؤى الواضحة فى المدارس بشأن الاتجاهات العالمية للمعاصرة وانعكاساتها

على التربية والتعليم في مصر مما يجعل هذه المدارس جديدة في المبنى وقديمة في الفحوى أو المحتوى والوظائف والأدوار .

- عدم القدرة على تطبيق المستحدثات في المدارس وفي برامج تدريب الطلاب وتمسك الإدارة المدرسية والتوجيه بوزارة التربية بالتقديم ومقاومة التغيير والخوف من تجريب الحديث مما يجعل العملية التربوية بأكملها روتينية وتعتمد فقط على التلقين وحفظ الطلاب للمعلومات ولهتهم وراء إجابة أسئلة امتحانات السنوات السابقة وتخمينها .

- المكون الثقافي :

- تلاحظ الباحثة نقص الوزن النسبي للمكون الثقافي (٥% فقط) .
- اختصار المكون الثقافي على اللغة واللغة الانجليزية فقط .
- كان يمكن أن يتضمن هذا المكون مواد دراسية تنمي مهارات الحياة والتفاعل الاجتماعي لدى الطالب المعلم وتزويده بمهارات التفكير الناقد والثقافة الكوكبية التي تمكنه من تقبل الآخر وتنقية الثقافة وتحليل السلوك والتوعية بمعطيات العصر والتي تمكنه من التمسك بعقيدته وتنقية ثقافته من العنوائب الوافدة دون تحقير أو ازدراء للثقافات الأخرى .
- يخلو هذا المكون من مادة الكمبيوتر أو استخدام الانترنت في الحصول على المعلومات .

(ب) نتائج التقويم :

- ويمكن تلخيص أهم نتائج التقويم فيما يلي :
- عدم قيام برنامج الإعداد على فلسفة تربوية واضحة .
- وجود خلل في الأوزان النسبية لمكونات الإعداد وأيضاً في كل مكون على حده .
- لا يتضمن برنامج الإعداد أية مقومات تتصل بالعولمة أو دور المواد الفلسفية في مواجهة تحديات العصر ومعالجة قضاياها .
- افتقار البرنامج للمواد التي تتصل بالثقافة المعطوماتية أو المواد المدعمة لمجال التخصص أو للمواد التي تيسر عملية تعلم للمواد الفلسفية .

- خلو البرنامج من المواد التى تنمى التعلم الذاتى لدى الطلاب المعلم .
- عدم مراعاة مبدأ التتابع والتدرج فى خطة الدراسة بالبرنامج .
- تركيز المكون التربوى على المواد ضئيلة العائد على عملية إعداد المعلم .
- خلوه من المواد التى تخدم المعلم فى مستقبله المهنى مثل مادة تخطيط المنهج ، وتطوير المنهج وتقييم البرامج التعليمية .
- اختصار الجانب المهنى على التربية العملية فقط مع وجود الكثير من نقاط الضعف فى برنامج التربية العملية الحالى .
- خلو المكون الثقافى من المواد التى تنمى التفكير الناقد والثقافة العالمية واحترام الآخر واقتصار هذا المكون على اللغة العربية والانجليزية فقط .

(ج) توصيات الدراسة :

بناء على ما توصل إليه البحث الحالى من نتائج تقدم الباحثة لتوصيات التالية :

- ١ - ضرورة إعداد معلم للفلسفة من خلال برنامج مستقل وإعداد معلم علم الاجتماع من خلال برنامج مستقل أيضا .
- ٢ - إعادة النظر فى مكونات إعداد معلم المواد الفلسفية بحيث يحدث التوازن المطلوب بين المكونات الأكاديمية والتربوية والثقافية والمهنية بالنسب التى تجمع عليها معظم الآراء التربوية المعاصرة وهى :
 - التخصص الأكاديمى ٦٠%
 - المكون التربوى ٢٠%
 - المكون الثقافى ١٠%
 - المكون المهنى ١٠%
- ٣ - إعادة النظر فى خطة الدراسة الخاصة بمعلم المواد الفلسفية ، بحيث تشمل على المواد التى تنفق والاتجاهات العالمية المعاصرة مثل العولمة والثقافة المعلوماتية ومهارات الحياة والتفكير الناقد إلى آخره .
- ٤ - ضرورة مراعاة معايير للتدرج والبنية المعرفية السابقة فى اختيار وتوزيع مواد الدراسة على السنوات الأربع بالكلية فى برنامج إعداد معلم للدراسات المواد الفلسفية .

٥ - ضرورة احتواء المكون للتربوى على مواد دراسية تخدم الطالب المعلم بعد تخرجه وأثناء ممارسته للمهنة مثل المواد للتربوية ذات الطابع الميدانى والتي تتصل بطبيعة عمله وأدواره فى البيئة المدرسية مثل الإدارة الصفية ، المناهج ، طرق التدريس ، الاختبارات التربوية ، التقويم ، الأسس الفلسفية والاجتماعية للتربية وعلم النفس التعليمى وتكنولوجيا التعليم .

٦ - ضرورة اعتماد الجودة والتميز كمعيار لإعداد برنامج معلم المواد الفلسفية فى كليات التربية وخضوع هذا البرنامج للتقويم والاعتراف الأكاديمى الدولى Accreditation والتي تضمن هذه الجودة القائمة على أيدولوجية تربوية واضحة المعلم .

٧ - ضرورة الأخذ بمبدأ التدريب المتواصل والتدريب التعويضى ، بمعنى تقديم برامج تدريبية أكاديمية وتربوية نابعة من حاجات المعلمين وتعويض بعض نقاط الضعف فى برامج إعدادهم أو فى تكوينهم المهنى .

٨ - ضرورة العمل بمبدأ تنشئة جيل من المعلمين يؤمن بالتفكير العلمى كأسلوب لحل المشكلة والتفكير الناقد كسلح ذاتى للتأمل فيما يحيط به من ظواهر وإدراك معنى كوكبية التفكير ويؤمن بأن العلم هو المفتاح الوحيد للتقدم ، وأن رسالة المعلم رسالة " أمة فى واحد" A Teacher means many things . ويؤمن بأن التعليم ليس تلقين ويضع مبدأ " نُحدث معى سامعك . أرنى سألهم . شاركنى سأتعلم " موضع التنفيذ .

Talk to me, I will Listen; Show me, I will understand; Involve me, I will Learn .

٩ - أما فيما يتصل بخصوصية أنوار معلم العلوم الاجتماعية فى المرحلة الثانوية فإنه يجب أن يساعد برنامج الإعداد على تنمية للقيم وإكساب الطالب المعلم عادات التفكير الناقد وتمحيص ما يسمعه أو يشاهده أو يقرأ ويعود تلاميذه على مواجهة التحديات الحياتية الكثيرة وما يعترض حياتهم من مشكلات .

١٠ - ضرورة أن يتصدى معلم العلوم الاجتماعية للأفكار الغربية والدخيلة على ثقافة الوطن لدى طلابه وينحس علمياً ما قد يطلق بفكره من هذه الصراعات الفكرية نتيجة تعرضهم للتيارات الثقافية الوافدة والمتفخمة عبر الإنترنت .

١١- ضرورة تضمين برامج إعداد معلم الدراسات الفلسفية والمواد الاجتماعية المواد والأنشطة التى تمكن المعلم من الدفاع عن ثقافته والمحافظة على هويته الثقافية .

وفى ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وما قدمت من توصيات نقترح الباحثة استراتيجية لإعداد معلم المواد للفلسفة بالمرحلة الثانوية بمصر على النحو التالى :

رابعاً : الاستراتيجية المقترحة :

وتتكون هذه الاستراتيجية من العناصر التالية :

١ - الطلاب الذين يلتحقون ببرنامج الإعداد (كلية التربية) Intake

٢ - مقومات الإعداد ومراكزه Parameters of Preparation

٣ - برنامج الإعداد فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة Programmes

٤ - تنفيذ برامج الإعداد Implementation of Programmes

٥ - تقييم مخرجات برامج الإعداد وتقديم التغذية الراجعة للجهات المسؤولة

Evaluation of Outputs

١ - الطلاب الذين يلتحقون ببرنامج الإعداد (كلية التربية) :

(أ) سياسة القبول :

لا توجد شروط خاصة بالالتحاق بكلية التربية ، حيث يوزع الطلاب الحاصلين على الثانوية العامة بقسميها العلمى والأدبى على كليات الجامعة وفقاً للمجموع ويلتحق بكلية التربية طلاب من مختلف مستويات المجاميع ولا توجد مقاييس اتجاهات أو اختبارات وقدرات تطبق على الطلاب المرشحين لكليات التربية .

وهنا تتطلب الاستراتيجية المقترحة أن يتم قبول طلاب الثانوية العامة الشعبة الأدبية والذين يوزعهم مكتب التنسيق على كليات التربية بقسم الفلسفة بشرط ألا يقل مجموعهم فى مادة الفلسفة عن ٧٥% وأن يكون لديهم الاتجاهات الموجبة للالتحاق بهذا القسم .

(ب) مدة الدراسة :

يجب أن تكون مدة الدراسة بقسم الفلسفة ٤ سنوات وفقاً للنظام الحالى لكليات التربية ، أما إذا أخذ بنظام الساعات المعتمدة فيمكن أن تكون أقل من ذلك حسب المعدلات التراكمية لكل طالب وعدد المواد التى ينجزها الطالب .

٢- مقومات الإعداد ومرتكزاته :

يجب أن يستند إعداد معلم الفلسفة على مجموعة من المقومات وهي :

(أ) عدم الأخذ بمبدأ الثنائية في الإعداد ، بمعنى أن يعد معلم الفلسفة وفقاً لبرنامج مستقل عن برنامج إعداد معلم علم الاجتماع ، أو علم النفس عملاً بمبدأ التمكن Mastery في التخصص .

(ب) أن يكون الإعداد في كلية التربية بحيث تتوفر امکانات المادية والبشرية اللازمة للإعداد الجيد للمعلم ، وهنا يجب الاهتمام بمعلم المعلم وللبرامج الخاصة بالإعداد والمواد التعليمية والتقنيات التربوية وكافة التجهيزات .

(ج) يجب أن يكون الإعداد وفقاً للنظام التكاملي ، بمعنى دراسة الطالب المعلم للمواد الأكاديمية جنباً إلى جنب مع المواد الثقافية والتربوية والمهنية .

(د) يمكن لخريجي الآداب قسم الفلسفة أن يحصلوا على الدبلومة العامة في التربية لتأهيلهم كمعلمين لمادة الفلسفة .

(هـ) إتباع فلسفة النظم Systems Approach في عملية الإعداد .

٣- برنامج الإعداد وفقاً للاتجاهات العالمية المعاصرة وانعكاسات هذه الاتجاهات على التربية واتجاهات وعمليات إعداد المعلم :

ويمكن أن يتم هذا بواسطة :

(أ) رصد الاتجاهات العالمية التي تطرأ على الساحة الدولية وما تسببه هذه الاتجاهات من قضايا وما تتطلبه من أساليب مواكبة .

(ب) تعديل برنامج الإعداد وإثرائه طبقاً لهذه الانعكاسات .

(ج) حفظ التوازن المطلوب بين مكونات الإعداد الأربعة تبعاً للأوزان النسبية لهذه المكونات عالمنا .

(د) أن يتم الاعتراف الأكاديمي ببرنامج إعداد معلم الفلسفة Accreditation .

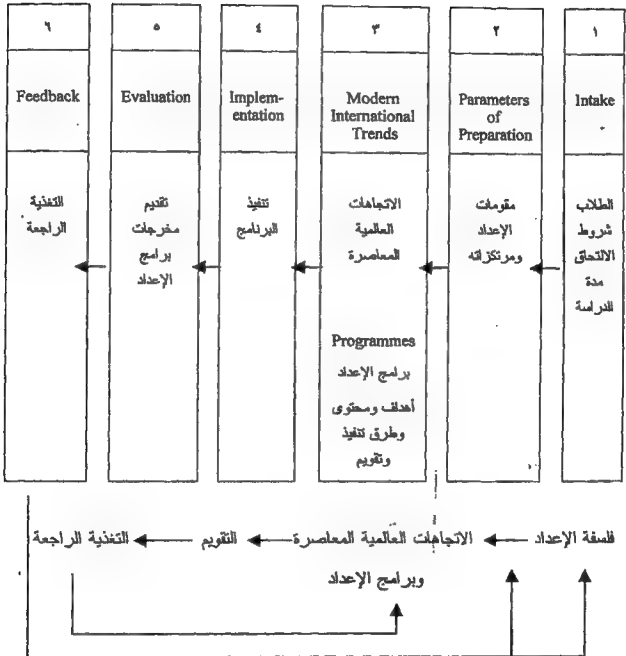
٤- تنفيذ برامج الإعداد :

ولكى يتم تنفيذ الإعداد بكلية التربية بطريقة فعالة فإنه يجب :

- (أ) الاهتمام بمعلم المعلم وتوفير الكوادر للتدريسية للمعونة .
- (ب) الاهتمام بالأنشطة المصاحبة للبرنامج والتي تخدم إعداد الطالب المعلم وتعيده على استخدامها فى المدرسة بعد تخرجه .
- (ج) استخدام أساليب التدريس المصغر Microteaching قبل قيام الطلاب المعلمين بالتربية العملية فى مدارس التدريب لتهيئتهم للتدريس بهذه المدارس :
- (د) إعداد خطة الدراسة بقسم الفلسفة بحيث يتخرج الطلاب المعلم فى دراسته وفقا لنموه المعرفى، وكذلك تبعا لترتيب المواد وتتابعها Scope and Sequence .
- (هـ) أن يوضح لكل مادة يدرسها الطالب المعلم توصيفا Course Description يوضح فى عنوان المادة والمتطلبات أو المواد التى يجب أن يكون قد درسها قبل دراسة هذه المادة Pre - requisites وأهداف المادة ويلود وأساليب تقويم دراسة الطلاب لهذه المادة والمراجع والكتب الرئيسية لها والمراجع والكتب المساعدة لدراساتها .
- (و) أن يستفيد الطالب المعلم من الاختبارات التى يؤديها فى مواد البرامج ، بمضى حصوله على التقنية الراجعة اللازمة لتحديد أساليب واستراتيجيات تعلمه .
- ٥ - تقويم مخرجات البرامج (نواتج البرنامج) :
- تتمثل نواتج البرامج فى ما يقوم به المعلم من أدايات وما اكتسبه من مهارات سواء معرفية أو تدريسية ، وهذا يتطلب بدوره عملية متابعة الخريجين فى سوق العمل ، أى فى المدارس الثانوية التى يوزعون عليها ، وعن طريق الاستبيانات والمقابلات مع المشرفين التربويين ومندوبى المدارس يمكن التعرف على مستوى أداء الخريجين ومدى الرضا عن هذا الأداء لدى المؤسسات التربوية ، وبذلك يمكن تعديل بعض مكونات البرنامج حتى يصل مستوى أداء الخريجين إلى المستوى الذى يؤهلهم للنهوض بعملية تدريس الفلسفة فى مدارس وزارة التربية ، بحيث يتم تعديل برنامج الإعداد كل أربع سنوات ، أى بعد دورة كاملة من دورات الإعداد ، وبعد عملية التقويم يمكن إعادة النظر فى كل مدخلات البرنامج من طلاب وأساتذة وعمليات وبرامج وتجهيزات وحواجز مادية ومعنوية ومواد تعليمية مساعدة وتكنولوجيا تعليم .. إلخ .

هذا ويوضح الشكل التالى معالم هذه الاستراتيجية المقترحة :

شكل (٣)



الخاتمة

وفى النهاية فإن كل ما يقترحه الفرد من أفكار أو مفاهيم يحتاج إلى أن يصبح واقعا فى صورة ممارسات حقيقية وإعداد المعلم لا يمكن أن يتم بطريقة فعالة أو يواكب العصر ما لم تكن كل مدخلات الإعداد المادية والبشرية متوفرة تماما وأن تتضافر الجهود من أجل التنمية التربوية الشاملة الذى يمكن المعلم من أداء أدواره بكفاءة وفاعلية فى مجتمع عالمى شديد التنافس تتسع فيه الفجوة بين التقدم والتخلف بسرعة هائلة .

المراجع

أولا : المراجع العربية :

- أحمد إبراهيم شكرى (١٩٨٠) : المعلم ومتطلبات إعدادة فى الحياة المعاصرة ، مجلة كلية التربية ، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة الملك عبد العزيز، ع ٦ .
- أحمد الخطيب (١٩٧٨) : تدريب المعلمين المبنى على أساس الكفايات ، رسالة المعلم ، عمان ، ع ١ ، ص ١٩ .
- _____ (١٩٧٨) : محاولة لتحديد بعض الكفايات المطلوبة للمعلم العربى ، رسالة المعلم ، عمان ، ع ٣ ، ص ١٦ .
- أحمد زكى بنوى (١٩٨٠) : معجم مصطلحات التربية والتعليم، القاهرة ، دار الفكر العربى.
- أدهم الصواف (١٩٧٧) : أساليب ووسائل التدريب المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إدارة للتربية ، الورشة التعليمية فى صلايات وأساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، القاهرة ، ص ١٦٣ .
- المركز العربى للتدريب التربوى (٢٠٠١) : الحلقة النقاشية لمسئولى للتدريب التربوى فى دول الخليج العربى .
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٨٠) : المعلم فى إطار استراتيجية التربية العربية ، مطبعة للتقدم ، القاهرة .
- بديع محمود القاسم (١٩٧٣) : تخطيط برامج للتدريب أثناء الخدمة لمعلمى المرحلة الأوا فى العراق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس

- جامعة عين شمس - كلية التربية (١٩٩٠): معلم المرحلة الثانوية التقرير النهائي، ص ١٢٠.
- جبرائيل بشارة (١٩٨٦) : تكوين الملم العربي والثورة العلمية التكنولوجية ، بيروت ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، ط ١ .
- جمعية المعلمين الكويتية (١٩٨٩) : المكانة الاجتماعية للمعلم فى الوطن العربى، ص ١٠.
- حكمة البزاز (١٩٨٩) : اتجاهات حديثة فى إعداد المعلمين ، رسالة الخليج العربى ، الرياض ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ع ٢٨ .
- رجب الكلزة وحسن مختار (١٩٨٧) : المواد الاجتماعية بين للتظير والتطبيق ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ص ٢٩٨ .
- رفيقة محمود (١٩٧٧) : تكامل سياسات وبرامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها ، مجلة التربية ، مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى الدول العربية ، ع ٢٧ ، ص ٣٤ .
- زكى محمود هاشم (١٩٧٢) : الاتجاهات الحديثة فى إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية ، ط ٢ ، القاهرة ، دار المعارف .
- سعيد حسن حسين (١٩٦٩) : دراسات فى الاشراف الفنى ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .
- شلكر محمد فتحى (١٩٩٠) : تطوير تدريب المعلمين أثناء الخدمة فى جمهورية مصر العربية بدائل مقترحة ، دراسة مقدمة إلى مؤتمر مصر عام ٢٠٠٠ التاسع ، الثروة البشرية فى مصر (تحديثات القرن الـ ٢١) ، ص ٨ .
- صلاح عبد الحميد مصطفى (١٩٨٩) : إعداد معلمى الفصل فى الإمارات العربية المتحدة والبحرين ، دراسة مقارنة ، مجلة دراسات تربوية ، المجلد الخامس ، ج ٢٢ ، القاهرة ، رابطة التربية الحديثة .
- عائدة أبو غريب وآخرون (١٩٩٨) : قضايا تطوير إعداد معلم التعليم العام ومعلم الدراسات الاجتماعية ، بحث مقدم إلى المؤتمر القومى لإعداد المعلم .
- عيد الغنى النورى (١٩٨٦) : التخطيط لإعداد المعلم وتدريبه فى البلاد العربية ، التربية للجنة الوطنية القطرية للتربية والعلوم والثقافة ، ص ٥٧ .

- عبد الفتاح حجاج (١٩٨٣) : اتجاهات فى إعداد معلم المرحلة الأولى وموقع التجربة القطرية منها ، كلية التربية ، جامعة قطر ، ع ٢ .
- عبد الفتاح جلال (١٩٨٩) : ورقة عمل ، مؤتمر التعليم الجامعى بين الحاضر والمستقبل ، للقاهرة ، جامعة القاهرة .
- عبد الله عبد الجواد (١٩٩٣) : التحليل المهنى لدور أو وظيفة المعلم ، أسبوط ، البرامج التربوية لإعداد المعلم بكليات للتربية ، ص ٣ .
- عبد الله عبد الجواد : الدور المتغير للمعلم العربى فى مجتمع الغد ، المؤتمر العلمى الثانى لكلية التربية بجامعة أسبوط فى ١٨ - ٢٠/٤/٢٠٠٠م ، ص ٨٣٢ .
- على حسين حسن (١٩٨٩) : إعداد المعلم فى دولة الإمارات العربية المتحدة فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ، مجلة كلية للتربية ، جامعة الإمارات ، ع ٤ ، ص ١٣ - ٨٩ .
- _____ (١٩٩٠) : استراتيجيات وبنى جديدة فى تدريب المعلم أثناء الخدمة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ص ٧٩٥ - ٨٣٩ .
- على عبد ربه (١٩٨٥) : تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، دار الفكر العربى .
- فاديا أبى خليل : جوانب تكوين المعلم العربى فى ضوء تحديات القرن الحادى والعشرين ، المؤتمر العلمى الثانى بكلية التربية ، جامعة أسبوط فى ١٨ - ٢٠/٤/٢٠٠٠م ، ص ٦٧٥ - ٦٨٧ .
- فتحة معنوق (١٩٩٤) : فعالية برنامج لتدريب المعلمات أثناء الخدمة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ع ٢٧ ، ص ١٦٥ .
- فرماوى محمد فرماوى (١٩٩٠) : تقييم برنامج إعداد معلم رياض الأطفال بكلية التربية ، جامعة حلوان ، فى ضوء الكفاءة الخارجية للبرنامج ، المؤتمر العلمى الثانى للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، الاسكندرية .
- كمال محمود الخطيب (١٩٩١) : تدريب المعلمين أثناء الخدمة واستراتيجية التطوير ، القاهرة ، وزارة للتربية والتعليم .

- لبيب صلاح (١٩٩٧) : اساليب التدريب أثناء الخدمة حلقة المسؤولين عن تكريب المعلمين أثناء الخدمة ، المنظمة العربية للتربية والعلم والثقافة .
- لويس كامل (١٩٦٩) : الأصول العلمية والعملية للتدريب ، القاهرة ، معهد الإدارة المحلية.
- مجمع اللغة العربية (١٩٩٢) : للمعجم الوجيز ، القاهرة ، وزارة التربية والتعليم .
- معهد الدراسات والبحوث التربوية (١٩٧٧) : وحدة إعداد المدرس الجامعي ، أسس التدريس الجامعي - مطبعة جامعة القاهرة .
- محمد أحمد صالح (١٩٩٣) : الاشراف على التربية الميدانية بكليات إعداد المعلمين ، المؤتمر السنوى الأول بكلية التربية في الوطن العربي في عالم متغير ، القاهرة ، ص ٦١٩ .
- محمد أحمد ناصف (١٩٩٥) : نموذج مقترح لإعداد معلم المدرسة الثانوية العامة في ضوء الخبرة الألمانية ، المركز القومي للبحوث والتنمية ، القاهرة .
- محمد إسماعيل ظافر (١٩٨٩) : برامج ومناهج كليات التربية في تطوير التعليم السابق للتعليم العالي ، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، الكويت ، المجلد ٦ ، ع ٢٢ .
- محمد بن بكر الرازي (١٩٥٣) : مختار الصحاح ، القاهرة ، المطبعة الأميرية .
- محمد خضراوي (٢٠٠٠ - ٢٠٠١) : إعداد المعلم وتدريبه في جمهورية مصر العربية ، مجلة الثقافة والتنمية ، العنوان ١ ، ٢ ، ص ص ٥٤ - ٩٥ .
- محمد عبد الله حجر (١٩٨٠) : متطلبات استراتيجية التربية في إعداد المعلم العربي ، مجلة كلية التربية ، جامعة الملك عبد العزيز ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، مكة المكرمة ، ع ٦ .
- محمد على خضراوي (٢٠٠١) : إعداد المعلم في جمهورية مصر العربية وألمانيا ، دراسة مقارنة ، جمعية الثقافة من أجل التنمية ، ع ١ ، ص ٦٧ .

- محمود مسعود الأبيض (١٩٩٠) : تقويم برامج تدريب معلمى المرحلة الابتدائية بالجمهورية العربية الليبية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- محمد منير مرسى (١٩٨٥) : الإدارة التعليمية ، اصولها ، وتطبيقاتها ، القاهرة ، عالم الكتب .
- محمود حريى وآخرون (١٩) : المدخل النظمى كأسلوب شامل ومرن لتحديد الاحتياجات التدريبية ، المجلة العربية للإدارة ، م ١٠ ، ع ١ ، ص ٧٣ .
- محمود شمس الدين (١٩٧٣) : تدريب المعلم أثناء الخدمة ، مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربى ، القاهرة، ص ١٢٤ .
- ملكة صابر حسن (١٩٩٥) : اتجاهات حديثة فى تدريب المعلم أثناء الخدمة مع التطبيق للتعرف على أثر دروس المشاهدة على أداء المعلمة بجهة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ع ٣٠ ، ص ١٨٧ .
- منطقة العين للتعليمية (١٩٩٠) : دراسات تربوية ، ع ٢ ، ص ٤٥ - ٥٣ .
- نبيل عامر صبيح (١٩٨١) : دراسات فى إعداد وتدريب المعلم ، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- نبيل عبد الخالق وسيد موسى : نموذج مقترح لإعداد معلم التعليم الثانوى فى مصر فى ضوء التجربة اليابانية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ع ٣ .
- نجدان الصالحى (١٩٧٣) : للتعليم وتكوين المفاهيم ، بغداد / التوثيق التربوى .
- نجيب برسوم وسيد البخارى (١٩٥٧) : الدراسات الاجتماعية .. أهدافها ومادتها وطرق تدريسها ، أسبوط ، مطبعة أسبوط .
- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٥) : التكنولوجيا وسيلة لتطوير التعليم فى القرن الـ ٢١ ، إصدار مركز التطوير التكنولوجى ، سلسلة كتب التعليم بالتكنولوجيا .
- يسن عبد الحميد شذيل (١٩٩٠) : نموذج مقترح لتحسين برامج إعداد المعلم ، المؤتمر العلمى الثانى للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، الاسكندرية .

- يحيى عطية سليمان (١٩٨٠) : تأثير استخدام التاريخ المحلى على رفع مستوى المعرفة التاريخية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- يوسف المغربى وعصام حسونة (١٩٨٥) : تجربة السودان فى التدريب المعجل للمعلمين ، مجلة التربية الجديدة ، ع ٣٤ ، ص ١٤٥ .
- يوسف جعفر سعادة (١٩٨٥) : الاتجاهات العالمية فى إعداد معلم المواد الاجتماعية ، القاهرة ، مؤسسة الخليج العربى .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Challagher, J. (1972) : Those Who Can Teach. Boston : Houghton Mifflin Co.
- Eble, K. & Mckeachie, W., (1985) : Improving Undergraduate Education through : Faculty Development. San Francisco, Jossey - Bass.
- Engarcan, G. et, al. (1975) : Teaching Training Needs Condition Materials Serving in Service Education Systems .
- Matthew, P. (1997) : "Integrating Film and Television into Social Studies Instruction " . ERIC Digest, ed. 415177.
- Morris, L. (1975) : " Current Issues in the Education of Teachers in National Society for the Study of Education " Teacher Education, the 7th Year Book P. 209 .
- Mosi, Ali, A. (1995) : " Teacher Education in the Kingdom of Saudi Arabia " Dissertation Abstract Inter. Vol, 56, No. 4, October, 1995 .
- Nagel, S. & Richman P. (1972) : Competency - Based Instruction, Columbus Publishing Co.
- Page, G. et al. (1979) : International Dictionary of Education London, Kogan Ltd .
- Rosner, B. (1972) : The Power of Competency - Based Teacher Education, Boston, Allyn & Bacon .
- Smith, B. (1969) : Teachers for Real World. Washington D. C. the American Association of Colleges for Teacher Education .
- Welch, J. (1975) : " Educational Psychology for Teachers. A Modular Approach " . Journal of Teacher Education, V. 16, 23 .



الإقبال على شعبة الأدبي في الثانوية العامة " الواقع ، الأسباب ، الانعكاسات وسبل العلاج " دراسة تحليلية

د. محمود مصطفى محمود الشال (*)

المقدمة :

يتسم هذا العصر بأنه عصر للتغير المتسارع والهويات المتحدة، كما يتسم بأنه عصر التكتلات الاقتصادية والثورات الديمقراطية والتكنولوجية والمعلوماتية.

وعلى هذا فإن السمة الرئيسة لبيئة التعليم في عالم الغد هي سرعة التحول والتغير مما يفرض على المسئولين عن رسم السياسات التعليمية وتحديد أهدافها ضرورة إدخال ذلك في الاعتبار، ففي سياق عالم متغير تتطور فيه المعرفة وتتجدد بسرعة، لا تكون وظيفة التعليم الحفظ والاسترجاع للمعلومات، بل تتخطى أيضا مجرد الحديث عن غرس الروح النقدية وتعليم طرق التفكير، فتعليم الغد مطالب بتأكيد عدد من المهارات مثل القدرة على التكيف والمرونة والقدرة على التعامل مع التغيير السريع، والقدرة على نقل الأفكار من مجال إلى آخر والنظر إلى المسائل في ترابطها وتشابكها والقدرة على التنبؤ بالتغيير والاستعداد للتوافق معه بل والتأثير فيه.

والمدرسة الثانوية العامة ليست بمنأى عن الثورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة الخطى، لذا وجب عليها تزويد شبايحها بالمهارات والقدرات اللازمة للتعامل مع هذه التحديات، ويتطلب ذلك إعادة النظر في شكل العملية التعليمية ومضمونها بحيث لا يكون شاغل التعليم فهم الماضي أو تحليل كيف وصلنا إلى الحاضر ؟ ولكن - أساسا - إلى أين نتجه ؟ ونحو أي جهة نسير ؟ وكيف نؤثر على هذا المسار (*) .

وتمثل مرحلة التعليم الثانوي أهمية كبرى في الهيكل التنظيمي للتعليم بمعظم دول العالم لأنها مرحلة تُعد غالبيًا أفراد المجتمع للحياة كلاً حسب ميوله ورغباته وقدراته هذا بالإضافة إلى كونها العمود الفقري في العملية التعليمية، فهي تحتل مكاناً ومسطاً يصل ما بين التعليم الأساسي من جهة والتعليم العالي من جهة أخرى، وتتناول بين طياتها طلبة يمرون بمرحلة عمرية ما بين

(*) مدرس بقسم أصول التربية - بكلية التربية ببنهاور - جامعة الإسكندرية .

(١٥ - ١٨ سنة) التي تمثل طاقة هائلة لو أحسن استثمارها وتوجيهها للتوجيه السليم، لذا يُعد الالتحاق بالمدارس الثانوية العامة مطمح الكثير من الطلبة، وكذا النجاح في امتحان الشهادة الثانوية العامة بمجموع درجات مرتفع يعد للشغل الشاغل للأسرة المصرية، مما يلقي على الطلاب وأولياء الأمور أعباء نفسية واجتماعية واقتصادية مرهقة تزداد عامًا بعد عام، لدرجة أن وليم غيبب (٢). ذكر أنه في ربيع كل عام تجند وزارة التربية والتعليم وأجهزتها ويصاحبها في ذلك أجهزة الإعلام ومعظم الأسر في الإعداد للتأوي العامة.

ويبدأ التلاميذ وأولياء الأمور وكثفهم في مواجهة حامية للوطيس مع وزارة التربية والتعليم ويدير المعلمون في فصولهم أو في مراكز " الرعاية الفلانة " المسماة بالدروس الخصوصية أدمغة تلاميذهم على الاستجابة لأسئلة يستلهمونها من " رفات " امتحانات سابقة ويكرر الموقف عامًا بعد عامًا. لدرجة أن للتأوي العامة أصبحت معضلة (paradox) أي موقف صعب ليس له حل ، وعليها أن نتعلم كيف نتعايش مع اللصف للتربوي ومظاهر الفش الجماعي والفردى وغيرها من المظاهر المرضية المصاحبة لامتحانات التأوي العامة .

والناظر إلى المدرسة الثانوية العامة يجد أنها مرت بالعديد من التطورات والتغيرات ابتداءً من أول لاحة ١٨٨٧م (٣). لتنظيم الحصول على شهادة إتمام الدراسة الثانوية ونتهاءً ببداية التسعينيات بصنور مجموعة من القرارات الوزارية بلغت خمسة قرارات (٤) - والبقية تأتي - صدرت في العامين ١٩٩١، ١٩٩٢، التي هدفت بصفة عامة إلى تخفيف العبء الدراسي على الطلاب وتخفيف العبء النفسي والعصبي والاقتصادي على والديهم، وذلك بإتاحة قدر من المرونة في اختيار الشعب الدراسية وبالتالي المقررات الدراسية بُنية أن تتحقق الفرصة المتكافئة، وكذا سهولة التحويل من شعبة دراسية إلى أخرى وما ترتب عليه من ظهور شعبة جديدة - غير العلمي علوم أو العلمي رياضيات أو الأدبي - وهي ما يطلق عليها شعبة العلمي المتأدب [أو شعبة المجموعة النظرية ويرمز لها بالرمز (ن)] (٥).

(٣) تم تناول قرارات وقرائن التعليم الثانوي بنظرة تاريخية خلال الإجلال النظري للدراسة (٤٤) وهي يلفتتصا نتجت من نجاح بعض طلبة في الشعب العلمية بمجموع درجات ضعيف وذلك في الفرقة الثانية، الأمر الذي ينتج عنه عدم قدرتهم على الالتحاق بما يطلق عليه كليات القمة في الشعبة العلمية مثل (الطب - الهندسة - الصيدلة) مما يدفعهم للتحويل إلى شعبة العلمي المتأدب والذي يدرس فيها الطلبة في الفرقة الثالثة مادة الجيوبولوجيا وعلوم البيئة ويختار مائتين من المواد الأدبية التالية : (التاريخ - جغرافيا - علم النفس والاجتماع - الفلسفة والمنطق - الاقتصاد والإحصاء) وبالتالي استطاع الطلاب الهروب من فيزياء الصف الثالث "ذات الصيت الشلع بأنها مادة صعبة ويعمل لها آلاف حساب" هذا بالنسبة لتسوية العلمية وكذا الهروب من دراسة التاريخ "ذات الصيت الشلع بطولها وكيز حجمها" كمادة إجبارية على للشعبة الأدبية ويصبح خريجي هذه الشعبة غير مطلومي البناء العلمي والفنلالي ويستطيعون الالتحاق بأي كلية باستثناء كليات القمة في شعبي العلمي والأدبي.

وعلى الرغم من التخطيط والتردد الشديد بين طلبة الثانوية العامة عند تحديد الشعبة الدراسية بالرغم من سهولة التحويل من شعبة إلى أخرى والتحصيل على نصت شعبة جديدة (العلمي المتألب) كما أوردنا سابقاً يبرز لنا سعيد إسماعيل علي^(٤). ويذكر أن القسمة إلى (أدبي) (علمي) في التعليم العام تظهر تخلفاً علمياً ومنهجياً يتبدى في ثنائيات عديدة، وتجزئة صارخة تجاوزها التاريخ المعاصر، وهناك بلدان متقدمة تجاوزت القسمة عن طريق توفير مساحة للاختيار بحيث لا تتوازي الاختصاصات وإنما تتقاطع وتتكامل، فلماذا لا نقاد تلك الدول المتقدمة في ذلك ونحن دأبنا على التقليد دون الموازنة في كافة أمور حياتنا هذا من ناحية ومن ناحية أخرى نريج أبناءنا من التردد وللتشتت بين الشعب التخصصية (العلمي) - (الأدبي) - (العلمي المتألب).

والمستقرى للواقع التعليمي في مرحلة للتعليم الثانوي يجد أن هناك ظاهرة طفت على السطح وهي عزوف الطلبة عن الالتحاق بشعبة العلمي ليس هذا فقط وإنما تحولت الظاهرة إلى هروب الطلبة من شعبة العلمي بعد الانتهاء من امتحان الصف الثاني للثانوي والالتحاق بشعبتي الأدبي أو العلمي المتألب، وما يترتب على ذلك من إقبال على الكليات النظرية (تجارة - حقوق - آداب - تربية) - التي تعد المكان المتوقع في المقام الأول لطلاب الشعبة الأدبية - من طلبة الشعبة العلمية بعد تحويلهم للشعبة الأدبية نظراً لعدم قدرتهم على الالتحاق بكليات الهندسة والطب والمهندسة ذات المجاميع العالية أو لسهولة الدراسات الأدبية وسهولة الحصول على فرصة عمل بعد التخرج، مما أدى إلى تضخم أعداد الطلبة بالكليات النظرية (تجارة - حقوق - آداب - تربية) و"انعكس ذلك بالصلب على كيف العملية التعليمية بتلك الكليات نظراً لمحدودية إمكاناتها أمام طوفان المتقدمين للالتحاق بها وما ترتب على ذلك من النقد الموجه لمستوى خريجي هذه الكليات ومدى مواظمتهم لمتطلبات سوق العمل والتحديات المعاصرة"^(٥).

ومن ناحية أخرى فإن بعض الكليات العملية (زراعة - علوم - طب بيطري) أصبحت تعاني من انخفاض أعداد المتقدمين على الرغم من توافر إمكانات مادية وبشرية بها، وبالتالي كان من أحد نتائج هذه الظاهرة هو تخريج عدد كبير من خريجي الكليات النظرية ذي المستوى العلمي المتدني - نحن لمسا في حاجة لهذا العدد في المرحلة المجتمعية الحالية - ونقص عدد خريجي الكليات العملية ونحن في أشد الحاجة لهم للتعامل مع التقنيات الحديثة ومتغيرات العصر .

الأمر الذي دفع المسؤولين وخبراء التربية إلى عرض هذه الظاهرة على صفحات الجرائد والمجلات^(٢) وكذا قامت جامعة المنوفية بتصميم نموذج استقصاء لاتجاهات طلبة الفرقة الأولى ببعض الكليات نحو الإقبال على شعبة الأدبي دون العلمي في الثانوية العامة^(٣).

وأخيراً فعلى الرغم من النقد الشديد الموجه إلى نظام التشعيب والمناداة بضرورة الحد من الانفصالية الحالية بين القسم العلمي والأدبي والتي تحول دون التكوين المتكامل للتلميذ هذا بالإضافة إلى أنه أن التخصص يؤثر سلباً في تكوين الطلاب قبل الأوان ونجد أننا أمام مشكلة الانحياز لشعبة الأدبي والهروب من شعبة العلمي أو كما يطلق عليها المسؤولون "الهرم المقلوب" في قضية "هروب" الطلاب من الدراسة العلمية إلى الأدبية^(٤) وما سيقترن على ذلك من مشكلات اجتماعية واقتصادية وثقافية قد لا نلاحظ نتائجها الآن ولكن سنجني ثمارها قريباً وكأن نظامنا التعليمي ينقصه مشكلات تضاف إلى مشكلاته الحاضرة والمزمنة ١٩٩٢

مشكلة الدراسة :

على الرغم من أننا دولة نامية تحتاج للأيدي العاملة الفنية المدربة على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة ليست على مستوى تشغيلها وإمسا تحديها وتصنيعها، ومن أن عدد العلماء والمهندسين انخفض في مصر إلى ٤٥٨ فرداً لكل مليون مصري في حين أن عددهم في اليابان ٥٦٧٧ فرداً لكل مليون، وفي أمريكا ٣٧٣٢ فرداً لكل مليون، وفي فرنسا ٢٥٣٧ فرداً لكل مليون، وفي بريطانيا ٢٤١٧ فرداً لكل مليون، وفي إسرائيل ٤٨٢٦ فرداً لكل مليون^(٥)، ومن أننا مقبلون على إتفاقيات التجارة العالمية (الجات) وما قد ينتج عنها من شراسة المنافسة بين المنتج المستورد والمنتج المحلي، وما يتطلبه ذلك من ضرورة الاهتمام بدرجة للتطبيقات العلمية والعملية في تعليمنا، ومن أن دولة مثل أمريكا عقب إطلاق الروس لمسيرة الفضاء (سبوتنيك) عام ١٩٥٧ شعرت بالخطر فما كان منها إلا أنها قلمت بثورة في التعليم وأعلنت عام ١٩٥٨ عن قانون جديد يعتبر التعليم أمناً قومياً حيث حدثت ثورة هائلة في مناهج التعليم تم فيها إدخال العلوم الطبيعية والرياضيات بكثافة كبيرة لطلاب المرحلة الثانوية^(٦)، ومن التحديات المحلية الداخلية

(٢) فقر:

- مشكلة تتزايد علماً بعد عام "الهروب من العلمي إلى الأدبي"، مجلة أكتوبر العدد ١٤٠٢، السنة السابعة والمشرور، ٧ من سبتمبر ٢٠٠٣م.

(٣) الهرم المقلوب، في قضية "هروب" الطلاب من الدراسة العلمية إلى الأدبية، جريدة الأهرام، لسنة ١٧٨ العدد ٤٢٧٤٢ بتاريخ ٢٠٠٣/١٢/١٥.

والعالمية الخارجية التي تحيط بنا ونظامنا التعليمي، إلا أننا نجد سهولة ويسر في تحويل الطلبة من شعبة العلمي إلى شعبة الأدبي دون قيود أو شروط حتى وصل عدد طلبة شعبة الأدبي إلى ١٨٤ ألفاً مقابل ١٢٨ ألفاً في شعبة العلمي ليصل للفارق إلى ٤٦ ألف طالب وطالبة لصالح شعبة الأدبي وذلك عام ٢٠٠٠م، أما في عام ٢٠٠١م فيصل الفرق إلى ٦٤ ألف طالب وطالبة لصالح شعبة الأدبي وتستمر الزيادة بفقرات كبيرة ليصل عدد طلاب وطالبات شعبة الأدبي إلى ٢٨٠ ألف طالب بينما شعبة العلمي ١١٠ آلاف فقط بفارق ١٧٠ ألفاً لصالح شعبة الأدبي أي أن النسبة وصلت إلى ٣ طلاب في شعبة الأدبي مقابل طالب واحد في شعبة العلمي وذلك عام ٢٠٠٢م، وتستمر الزيادة في عام ٢٠٠٣ ليصل عدد طلبة وطالبات القسم الأدبي إلى ٢٨٥ ألف مقابل ١١٣ آلاف من شعبة العلمي أي بزيادة ١٧٢ ألف لصالح شعبة الأدبي^(١)، الأمر الذي وصفته اللجنة المشكّلة من قبل المجلس الأعلى للجامعات^(٢) بأنه أمر غير صحي وغير مرغوب فيه لتأثيره المباشر على منظومة التعليم الجامعي في مصر التي تتطلب تحقيق التوازن في أعداد الطلاب المتقدمين والناجحين في القسمين العلمي والأدبي في الثانوية العامة لتحقيق التطور والنهضة المنشود وخاصة في مجال العلوم والتكنولوجيا إضافة إلى المجالات الهندسية والطبية والزراعية.

هذا بالإضافة إلى توقع زيادة أعداد الخريجين من الكليات النظرية الأمر الذي يحذر منه الكثير من المسؤولين والخبراء حيث ذكروا أن هذه الظاهرة خطيرة على المدى البعيد لأن التقدم اليوم تقدم تكنولوجي قائم على التطبيقات العلمية وأن التركيز على الدراسات النظرية يتوقع من خلاله ألا تدخل مصر عصر التقدم والمنافسة العالمية والمعلوماتية ونقوله بتحفظ شديد: " قد يصبح الخريج المصري غير عصري ومتخلف "!!^(٣)

والسؤال الذي يفرض نفسه هنا هو ما أسباب هذه الظاهرة وما انعكاساتها وكيف يمكن علاجها، وخاصة أنها تعارض مع الهدف المعن للدولة وهو تحديث مصر بالتكنولوجيا، ومع المرحلة الحالية التي تتطلب تخريج أعداد كبيرة من الطماء والعلميين والمهندسين لنتمكن من المنافسة العالمية.

(١) اللجنة التي شكلها المجلس الأعلى للجامعات بناء على طلب د. مفيد شهاب وزير التعليم العالي والبحث العلمي وشارك فيها ٤ رؤساء جمعيات (القاهرة - حلوان - المنوفية - الزقازيق) وكذلك رئيس أكاديمية البحث العلمي وأمين المجلس الأعلى للجامعات لدراسة ظاهرة هروب الطلاب من القسم العلمي إلى الأدبي.

(٢) تقرير:

- هروب من العلمي إلى الأدبي، مجلة لكتوير، العدد ١٤٠٢ بتاريخ ٢٠٠٣/٩/٧.

وعليه فإن مشكلة الدراسة تتلخص في التساؤلات التالية :

- س١ : ما واقع مشكلة زيادة الإقبال على شعبة الأدبي بالمرحلة الثانوية العامة ؟
- س٢ : ما الأسباب الكامنة وراء هذه المشكلة وما انعكاساتها حاليًا ومستقبلاً ؟
- س٣ : ما تجارب الدول المتقدمة في مجال تحديد التخصصات الدراسية بالثانوية العامة ؟
- س٤ : ما الإطار المقترح لعلاج مشكلة هروب الطلبة إلى شعبة الأدبي ؟

أهداف الدراسة :

تسمى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

- رصد واقع ظاهرة الإقبال على شعبة الأدبي وكذا التحويل من الشعبة العلمية إلى الشعبة الأدبية أو العكس المتأدب.
- تحديد العوامل التي أدت إلى زيادة الإقبال على شعبة الأدبي بالمرحلة الثانوية العامة والتي تتضمن :
 - (أ) عوامل مجتمعية كانعكاس للتغيرات المجتمعية التي طرأت على المجتمع المصري.
 - (ب) عوامل تتعلق بنظام الدراسة بالمرحلة الثانوية العامة.
- الكشف عن مردود هذه الظاهرة على المجتمع المصري بكافة قطاعاته.
- تقديم تصور لإطار مقترح لنظام الثانوية العامة يمكن من خلاله التغلب على هذه الظاهرة بما يحقق التوازن في أعداد الملتحقين بالشعب العلمية والشعبة الأدبية بالمرحلة الثانوية العامة أو بإيجاد صيغة للتكامل بين الشعبين بما يفيد المجتمع ويخفف من حدة الثنائية الثقافية بينهما.

أهمية الدراسة :

تتمثل في النقاط التالية :

- تقييم نظام التشعيب والتحويل من شعبة إلى أخرى بالمرحلة الثانوية العامة.
- المساهمة في الجهود المبذولة حاليًا على المستوى القومي لتطوير التعليم العام وكذلك التعليم العالي وذلك من خلال رصد وتحليل وتقويم ظاهرة هروب الطلبة من شعبة العلمي إلى شعبة الأدبي.

- حل مشكلة الإقبال المتزايد على الكليات النظرية (آداب - حقوق - تجارة - تربية) التي تنعكس بالسلب على كيف العملية التعليمية بهذه الكليات ومستوى الخريجين، وكذا علاج مشكلة قلة الإقبال على الالتحاق بالكليات العملية (العلوم - الزراعة - الطب البيطري) التي تنعكس بالسلب على مدى توافر القوة البشرية التقنية المدربة على التعامل مع معطيات التكنولوجيا الحديثة ومتطلبات العصر.
- المساهمة في التنمية بصورة جادة في عملية تطوير التعليم ، يتطلب تحديد نوع وكم المتحقيين بالتعليم الثانوي، لأن خريجي هذا النوع من التعليم يمثلون المخزون الاحتياطي البشري القابل للتدريب والاستفادة منه في مجالات القوى العاملة المختلفة.
- أن هذا البحث يمثل استجابة للتوجه الحالي الذي ينادي بصمم قضية التشعيب وهروب الطلاب إلى شعبة الأديبي.
- الاستفادة من تجارب الدول الأخرى في مجال توزيع الطلاب على التخصصات الدراسية بالمرحلة الثانوية الذي يعكس بدوره على أعداد الخريجين من الكليات العملية التطبيقية والكليات النظرية وذلك لإمداد سوق العمل بخريجين ذوي مؤهلات ضرورية لاحتياجات التنمية بكافة جوانبها في مصر.

طريقة الدراسة وأدواتها :

- يرتكز البحث في مواضع كثيرة على الطريقة الوصفية في البحث، وخاصة أسلوب المسح والتحليل وفي بعض المواضع على الطريقة للتاريخية وفق الخطوات التالية :
- عرض وتحليل للتشريعات المحددة لنظام التشعيب بالمرحلة الثانوية العامة وذلك للخروج بمجموعة من المراكز يمكن الاستفادة منها في وضع الإطار المقترح لعلاج ظاهرة هروب الطلبة إلى شعبة الأديبي.
- مسح وتحليل لواقع أعداد الطلبة بشعبة الأديبي والمحولين إليها بالمقارنة بعدد الطلبة بشعبة العلمي خلال عدد من السنوات وذلك لتحديد حجم للمشكلة موضع الدراسة.
- عرض وتحليل لواقع التعليم الثانوي العام من حيث (الأهداف - الخطط والبرامج والمقررات الدراسية ، الامتحانات) وعلاقته بالتشعيب، وذلك انطلاقاً من أن جوانب التعليم الثانوي سالفة الذكر تعد البيئة الطبيعية لتطبيق القوانين وللتشريعات للمنظمة له،

وبقدر تجديد وتحديث وعلاج مشكلات هذه للجوانب تكون فاعلية هذه القوانين والتشريعات.

- عرض وتحليل لتجارب الدول المتقدمة فى مجال تصنيف الطلبة على الشعب الدراسية بمرحلة الثانوي العام وذلك للاستفادة منها مع نتائج الدراسة النظرية والميدانية - التي ستأتي فى الخطوة التالية - فى وضع الإطار المقترح لعلاج مشكلة الدراسة.
- تصميم استبانة تقدم للطلبة المقيدى بالشعبة الأدبية والطلبة المحولين من الشعب العلمية للشعبة الأدبية وذلك للتعرف على الأسباب الكامنة وراء إقبالهم على الالتحاق بالشعبة الأدبية أو التحويل إليها.
- إجراء مقابلة مع أولياء أمور الطلبة الذين التحقوا بشعبة الألبى أو الذين حُولوا للشعبة الأدبية بعدما كانوا مقيدى بالشعبة العلمية للوقوف على أسباب الالتحاق بشعبة الألبى أو التحويل إليها.
- إجراء مقابلة مع الخبراء والمتخصصين فى مجال التعليم وأساتذة بكليات للتربية ويقطاعات المجتمع الخدمية والإنتاجية للتعرف على الانعكاسات المترتبة على عزوف الطلبة عن الالتحاق بالشعبة العلمية والإقبال على الشعبة الأدبية. ووجهة نظرهم فى تقديم حلول مقترحة لهذه المشكلة.
- وضع للإطار المقترح لنظام الثانوية العامة التي يمكن من خلاله معالجة مشكلة هروب الطلبة بالمرحلة الثانوية من الشعبة العلمية وذلك من نتائج الاستبيان ومن نتائج المقابلة الشخصية مع أولياء الأمور والمتخصصين فى المجالات المجتمعية المختلفة والاسترشاد بتجارب الدول المتقدمة فى هذا المجال.

حدود البحث وعيناته :

انطلاقاً من طبيعة الدراسة وهدفها فإن المجتمع المستهدف هو جميع الطلبة المقيدى بالشعبة الأدبية والمحولين إليها من الشعبة العلمية بالمرحلة الثانوية العامة بمحافظة الإسكندرية - لصعوبة تطبيق الدراسة على جميع محافظات مصر - ونظراً لِكِبَر حجم المجتمع الأصلي الموضح بالجدول التالي (١٠) :

جدول رقم (١) يوضح أعداد الطلبة والفصول بشعبتي العلمي والأدبي
وكذا أعداد المحولين من الشعبة العلمية إلى الشعبة الأدبية (٢٠٠٢)

الإدارة للتعليمية	عدد الفصول	عدد للتلاميذ	عدد المقيدين بالشعبة العلمية	عدد المقيدين بالشعبة الأدبية	عدد المحولين	إجمالي العلمي	إجمالي الأدبي
شرق	٦٢٠	٢٨٦٦٩	١٠٠٣٤	١٨٦٣٥	١٧٢٠	٨٣١٤	٢٠٣٥٥
المتنزه	٤٠٠	٢٠٤٦١	٦٩٥٧	١٣٥٠٤	٨١٩	٦١٣٨	١٤٣٢٣
وسط	٤٩٤	١٩١٨٦	٦٣٣١	١٢٨٥٥	٥٧٥	٥٧٥٦	١٣٤٣٠
غرب	١٩٣	٦٧١٤	٢٢٨٣	٤٤٣١	٤٠٣	١٨٨٠	٤٨٣٤
الجمرك	٧٢	٢٩٧٥	١٠٧١	١٩٠٤	٢٠٩	٨٦٢	٢١١٣
العلمية	١٣٨	١٤٣٥	٤٥٩	٩٧٦	٢٩	٤٣٠	١٠٠٥
برج العرب	٣١	٧٣٤	٢٥٧	٤٧٧	٥٢	٢٠٥	٥٢٩
الجملة	١٩٤٨	٨٠١٧٤	٢٧٣٩٢	٥٢٧٨٢	٣٨٠٧	٢٣٥٨٥	٥٦٥٨٩

- قام الباحث باختيار عينة عشوائية من جملة للتلاميذ المقيدين بالشعبة الأدبية والمحولين إليها من الشعبة العلمية وكان قوام العينة ١٤٠٠ تلميذ وتلميذة وذلك للتعرف على أسباب إقبالهم على شعبة الأدبي .
- قام الباحث باختيار عينة عشوائية من أولياء الأمور للتلاميذ والتلميذات الملتحقين بشعبة الأدبي والمحولين من شعبة العلمي إلى شعبة الأدبي وكان قوام العينة ١٠٠ من أولياء الأمور وتمت المقابلة معهم وذلك للتعرف على أسباب الالتحاق أو التحويل لشعبة الأدبي .
- تم اختيار عينة من الخبراء والمتخصصين في مجال التعليم بمختلف قطاعاته وأسائذة بكليات التربية وبقطاعات المجتمع الخدمية والإنتاجية وكان عددهم في حدود خمسين فردًا ، وذلك للوقوف على الانعكاسات المترتبة على عزوف الطلبة عن الالتحاق بشعبة العلمي والتعرف على آرائهم في حل هذه المشكلة .

التشعيب في المرحلة الثانوية العامة (النشأة، والتطور، الدروس المستفادة)

مقدمة :

نحاول من خلال عرض تاريخ عملية التشعيب في المرحلة الثانوية العامة الربط بين الاتجاهات والآراء والأهداف التي سعى إلى تحقيقها المسؤولون عن التعليم قديماً، وما ينادي به المسؤولون الآن كمحاولة منهم للتطوير وذلك لوصول ما لنقطع من اتجاهات وتجنب تكرار الوقوع في أخطاء جديدة وحتى لا تكون بداياتنا من نقطة الصفر دائماً، وكذا إلقاء الضوء على المشكلات التي دفعت المسؤولين لتعديل وتطوير القوانين الخاصة بالتشعيب وأيضاً التي ترتبت على تلك القوانين عبر فترات تاريخية مختلفة.

في عهد الاحتلال البريطاني وبالتحديد في ١٩٠٥ قسمت الدراسة إلى شعبتين أدبي وعلمي بدأ من الصف الثالث الثانوي وتمتد الدراسة بهما إلى السنة الرابعة^(١١). مع ملاحظة أن التشعيب لم يود إلى الفصل التام بين مقررات الشعبتين وإنما كانت كل شعبة تشمل بعض مقررات من الشعبة الأخرى^(١٢). وذلك كمحاولة لتحقيق التكامل والدمج بين الشعبتين "وهذا ما تنادي به بعض الآراء في الوقت الحالي"^(١٣).

واستمر الاتجاه إلى التشعيب بعد صدور دستور ١٩٢٣ وتمت مجموعة من التعديلات في النظام التعليمي كله حتى عُين نجيب الهلالي وزيراً للتعليم لأول مرة عام ١٩٣٤ "وأشار إلى نقطة هامة وهي عجز التطعيم الثانوي عن خدمة غرض الإعداد للعمل والإعداد للتعليم العالي في الوقت ذاته"^(١٤). وبناءً على ذلك ظهر الاتجاه بجعل الأربع سنوات الأولى في مرحلة الثانوي للتكيف العام والسنة الخامسة تخصص لمرحلة التوجيهية وتكون تحت إشراف الجامعة، وقسمت الدراسة بها إلى شعبة الآداب وشعبة العلوم وشعبة للرياضيات - كانت التجربة شبيهة بما يحدث اليوم - وعلى هذا ظهرت مرحلة "الثقافة" الأربع سنوات الأولى في الثانوي العام ومرحلة التوجيهية "السنة الخامسة للثانوي العام وهما للشهادتان الشهيرتان في تاريخنا التعليمي"^(١٥).

وفي عام ١٩٤٥ تم فصل مرحلة التوجيهية عن إشراف الجامعة وتم دمج شعبتي العلوم والرياضيات في شعبة واحدة (العلمي) وذلك لتلافي الشكوى من الفصل بينهما نظراً لاعتماد العلوم الحديثة على الرياضيات، بالإضافة إلى الكليات الجامعية، والتي أتاحت فرص القبول بها أمام الخريجين من الشعبتين دون التقيد بتخصص معين فلا داعي لفصلهما.

وجدير بالذكر أن الصراع الدائر بين قطبي التعليم طه حسين الذي نادى بحق الجماهير في التعليم وإسماعيل القبانى الذي رأى التضييق للاختيار والتنقيق والحماية بالكيف، وعبر القبانى عن ذلك بصنور القانون رقم ١٠ لسنة ١٩٤٩، بأن يقسم التعليم الثانوي العام إلى قسمين: الأول، مدته سنتان ويسمى المرحلة الإعدادية وذلك لتهيئة وسائل النمو واكتشف ملكات الطلاب وميولهم، وتدعيم الثقافة القومية وتكون الدراسة فيها عامة تنتهي بامتحان علم يمنح فيه الناجحون شهادة الدراسة المتوسطة. فكانت هذه المرحلة بمثابة مصفأة جديدة قبل المرحلة التالية وهذا يعني أن الإصلاح كان عن طريق خطوة إلى الوراء مبكرة لتتيح للتعليم الثانوي الانتقاء من العناصر المتقدمة.

أما القسم الثاني؛ فكانت مدته ثلاث سنوات، السنة الأولى منها للدراسة العامة ثم يعقب ذلك دراسة تخصصية في العامين الآخرين في شعب الآداب والعلوم والشعبة العامة ^(١٦) . وتلك الأخيرة كانت محاولة للتقريب بين الثانوي العام والثانوي الفني حيث كانت خطة الدراسة تتضمن مواد عملية وفنية متنوعة مثل الفنون الميكانيكية والكهربية والفنون الزخرفية والتطبيقية والرسم والتصوير، والمواد التجارية، والأعمال المكتبية والاقتصاد المنزلي ^(١٧) .

ثم جاء طه حسين كوزير للمعارف فأصدر قانونين رقم ١٠٨ لعام ١٩٥٠، رقم ١٤٢ لعام ١٩٥١ ليفتح أبواب التعليم الثانوي العام بالمجان أمام الراغبين من الناجحين في الشهادة الابتدائية، ولتصبح المرحلة الثانوية مقسمة إلى سنتين دراسة شاملة لجميع أنواع المواد الدراسية (المرحلة الإعدادية) ثم مرحلة الثقافة العامة لمدة عامين وأخيراً المرحلة التوجيهية لمدة عام في تخصص شعبي العلمي والأدبي فقط ^(١٨) بدون شعبة الرياضيات وقد يرجع ذلك إلى كثرة أعداد التلاميذ في المرحلة الثانوية بعد تقرير مجازيتها في عام ١٩٥٠ في الوقت الذي لم تكن الوزارة فيه مستعدة لتخريج العدد الكافي من المدرسين الصالحين لتدريس الرياضيات ^(١٩) .

ثم جاءت ثورة ١٩٥٢ واتجهت للتصنيع والإنتاج الحربي والتخطيط وكان من الضروري أن يتجه التعليم لتخريج كوادر من التخصصات العلمية والفنية، فأصدرت القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ الذي قسم التعليم الثانوي على مرحلتين هما ^(٢٠) المرحلة الإعدادية ومدة الدراسة بها أربع سنوات والمرحلة الثانوية ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات على أن تكون الدراسة بالسنة الأولى موحدة وعامة ثم تنقسم إلى شعبتين (أدبي - علمي) في كل من الصفين الثاني والثالث مع ملاحظة أن التشعب لم يؤد إلى الفصل التام بين مقررات الشعبتين، وإنما كانت كل شعبة تشتمل على بعض مقررات من الشعبة الأخرى ^(٢١) .

لكن ما يدعو للدهشة أن الطلاب المقيدون أو المتخرجين من الكليات الأدبية كانوا أضعافاً مضاعفة بالنسبة لخريجي الكليات العملية، رغم أن المقيدون في الأقسام الأدبية كانوا أقل بالنسبة إلى المقيدون في الأقسام العلمية في مرحلة الثانوي العام، ويرجع ذلك إلى قبول الدرجات العليا من الأقسام العلمية في الكليات للعملية (طب - هندسة) أما الكليات الأدبية فيقبل بها الجميع بصرف النظر عن التخصص أو الدرجات وذلك لترضية الرأي العام الذي يعتبر الشهادة الجامعية فوزاً كبيراً.

واستمرت المرحلة الثانوية مشتملة على كل من المرحلتين الإعدادية والثانوية حتى نهاية عام ١٩٥٦ حيث صدر قانون رقم ٥٥ في فبراير ١٩٥٧ خاص بتنظيم التعليم الإعدادي، الذي خفض سنواته إلى ثلاث سنوات، كما جعله مرحلة مستقلة ومنتهية بذاتها وليست جزءاً من المرحلة الثانوية^(٢٢)، وذلك كمحاولة لرفع معدل المقبولين في التعليم الفني.

وفي عام ١٩٧٧/٧٦ زاد عدد الشعب التخصصية إلى ثلاث شعب في الصف الثالث الثانوي ليصبح (أدبي - علوم - رياضيات) مع استمرار التشعب بالصف الثاني على ما هو عليه من قبل "أدبي وعلمي فقط"^(٢٣). واستمر العمل بهذا الوضع حتى عام ١٩٨١، وذلك بصدر القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ التي تضمن في مادته (٢٦) أن تكون الدراسة في الصف الأول عامة لجميع التلاميذ، وتخصصية اختيارية في الصنفين الثاني والثالث^(٢٤).

ثم جاءت الدورة الأربعون للمؤتمر الدولي للتربية في جنيف عام ١٩٨٦، الذي أوصى بأن يكون التعليم الثانوي العام (للعمل الإنتاجي) والتقريب بينه وبين التعليم الفني^(٢٥).

وعلى أثر هذا المؤتمر عُلنت المادة (٢٦) من القانون ١٣٩ لعام ١٩٨١ بالقانون رقم ٣٣، لعام ١٩٨٨ حيث نص على أن تكون الدراسة بالصنفين الأول والثاني عامة وتخصصية واختيارية في الصف الثالث مع الإبقاء على نظام الشعب الثلاث (أدبي - علوم - رياضيات)^(٢٦).

وتم إلغاء نظام التشعب في القسم العلمي، وبدأ ذلك من سنة ١٩٩٢ وأصبحت شعبتا العلوم والرياضيات قسماً واحداً وهو القسم العلمي^(٢٧).

وفجأة صدر القرار الوزاري ١٤٣ في ١٥/٦/١٩٩٤^(٢٨)، والخاص بجعل الشهادة الثانوية العامة على مرحلتين يمثل الصف الثاني المرحلة الأولى ويمثل الصف الثالث المرحلة الثانية بحيث يدرس الطلاب في كل مرحلة ثلاث مجموعات من المواد الدراسية إحداهما إجبارية لجميع

الطلاب والأخرى اختيارية والثلاثة تطبيقية (إجبارية) وذلك بالإضافة إلى مواد المستوى الرفيع، وتنص المادة الخامسة من هذا القرار على ضرورة مراعاة الطلاب عدد الاختيار للمواد الاختيارية، وجود مواد مؤهلة لإجبارية للقبول في الكليات والمعاهد العليا.^(١)

والآن نستخلص من هذه الملحات التاريخية للدروس المستفادة التالية :

أولاً : تخطت السياسة التعليمية وتردها ويبدو ذلك في كثرة التغييرات والتعديلات بسرعة كبيرة نسبياً ، قيل أن تستند التجربة مداها. فالقرار يصدر وينفذ دون فترة تمهيدية للدراسة وحساب النتائج، ثم يلغى القرار وتلغى التجربة، أيضاً دون دراسة وحصر للنتائج ودراسة جديدة لما يعتزم تنفيذه والدليل على ذلك ما يلي :

- اعتباراً من عام ١٩٥٢ تمسحت السنة الثانية لشعبي: الآداب والعلوم وتقرر أن تكون هناك فرصة للدور الثاني للراشدين في مادة أو مادتين وقد استمر هذا الوضع حتى عام ١٩٧١ وبعد عام من تطبيقه ألغى هذا الدور الثاني واستعوض عنه بنظام التعويض في مادة أو مادتين بشرط ألا تقل الدرجة الحاصل عليها الطالب عن ٢٥% من النهاية الكبرى.

- وفي عام ١٩٨٢/٨٢ تم إلغاء النظام السابق وأعيد التشجيع مرة أخرى (الآداب - العلوم - الرياضيات) .

- وفي عام ١٩٨٨/٨٧ ألغى التخصص في السنة الثانية وأصبح في الثالثة فقط واستحدثت مواد المستوى الرفيع وشملت مادتين في كل شعبة من منطلق الحد من التخصص المبكر بغية تكامل المعرفة، واتساع قاعدة الإعداد والثقافة العلمية واكتشاف حقيقة ميول وقدرات الطلاب.

- وفي عام ١٩٩٥/٩٤ بدأ تطبيق النظام الجديد المعمول به حالياً انطلاقاً من أن العودة للتخصص المبكر تعين على الإعداد والتهيؤ لمتابعة التخصص في مرحلة التعليم العالي، ومنح الطلاب حق دخول الامتحان مرتين كل عام، الأخيرة منهما للتصنيف ولتوفير فرص أكبر لاجتياز هذه المرحلة.

- في عام ١٩٩٨/٩٧ أصدر مجلس الوزراء قراراً بإلغاء نظام التصنيف.

- صدور عدد كبير من القوانين والقرارات بشأن مرحلة الثانوية العامة وذلك منذ ١٨٨٧م إلى سنة ٢٠٠٠، كانت حوالي سبعة وعشرين قراراً ولكن الجدير بالذكر أن فترة

^(١) فقرر الملحق رقم (١) الذي يوضح المواد الاختيارية والمواد الإجبارية لطلاب المرحلة الثانوية العامة.

التسعينيات وحتى الآن حظيت بحوالي أربعة عشر قراراً أي ما يقارب أكثر من ٥٠% من كمّ القرارات الصادرة لمرحلة الثانوي العام تم اتخاذها في العشر سنوات الأخيرة ... ١١ وهذا يتنافى مع الأسس العلمية المعروفة للتطوير والتغيير.

ثانياً : كانت معظم التغييرات علاجاً للأعراض دون الأمراض، والدليل على ذلك سرعة التغييرات، وكذلك فإن بعض هذه للتغيرات كانت استجابة لتوصيات بعض المؤتمرات الخارجية كما حدث في عام ١٩٨٦ (المؤتمر الدولي للتربية) وأثره على نظام التشعيب في مصر، كما أوردنا سابقاً.

واقع أعداد الطلبة بشعبة الأدبي واخولين إليها

بالمقارنة بعدد الطلبة بشعبة العلمي

تشكلت اللجان من قِبل المجلس الأعلى للجامعات بناء على طلب وزير الدولة للتعليم العالي والبحث العلمي شارك فيها أربعة رؤساء جامعات هي القاهرة وحلوان والمنوفية والقناطر ومعهن رئيس أكاديمية البحث العلمي وأمين المجلس الأعلى للجامعات وكذلك تصدى مجلس الشعب لعرض جوانب ظاهرة هروب الطلبة من الشعبة العلمية إلى الشعبة الأدبية، فما واقع هذه الظاهرة الملفتة للنظر والمنذرة بعواقب وخيمة على مجتمعنا والتي تمثل إجابة على السؤال الأول من أسئلة مشكلة الدراسة الحالية.

تشير الكتابات إلى أن ظاهرة عزوف طلبة المرحلة الثانوية العامة عن الالتحاق بالشعبة العلمية بدأت عام ١٩٩٩ حيث استمرت في التضخم حتى الوقت الحالي عام ٢٠٠٣ وذلك وفقاً للجدول رقم (٢) :

تجدول رقم (٢)

الشعبة	العام	علمي	أدبي
١٩٩٩	٥٣,٨%	٤٦,٢%	
٢٠٠٠	٣٨,٨%	٦١,٢%	
٢٠٠١	٣٦%	٦٤%	
٢٠٠٢	٣٢%	٦٨%	
٢٠٠٣	٢٩%	٧١%	

ومن الجدول يتضح أن أعداد الطلبة المتقدمين للمجموعة العلمية بدأت في التناقص عاماً بعد عام ؛ حيث كانت نسبة الطلبة عام ١٩٩٩ بالمجموعة العلمية ٥٣,٨% ثم بدأ التناقص الشديد يتضح في عام ٢٠٠٠ حيث بلغ عدد طلاب القسم للعلمي حوالي (١٣٥) ألف طالب وطالبة بنسبة ٣٨,٨% ثم تراجع في عام ٢٠٠١ إلى حوالي (١٣٣) ألف طالب وطالبة بنسبة ٣٦% وانخفض في عام ٢٠٠٢م إلى حوالي (١٢١) ألف طالب وطالبة بنسبة ٣٢%، ثم في عام ٢٠٠٣م وصل إلى حوالي (١١١) ألف طالب وطالبة بنسبة ٢٩% أي أن نسبة الانخفاض في أربع سنوات تجاوزت ١٠%.

في المقابل بلغت نسبة طلبة شعبة الأدبي في عام ١٩٩٩ حوالي ٤٦,٢% وزادت في عام ٢٠٠١ حيث بلغ عدد الطلبة نحو (٢١٣) ألف طالب وطالبة بنسبة ٦١,٢% وتزايد إلى ٦٤% عام ٢٠٠١م ثم ٦٨% عام ٢٠٠٢م ووصل في عام ٢٠٠٣ إلى (٢٨٤) ألف طالب وطالبة بنسبة ٧١%.

ويتحليل نتيجة الثانوية العامة للعام الماضي ٢٠٠٣/٢٠٠٢ اتضح وجود زيادة كبيرة في أعداد الطلاب المتقدمين للشعبة الأدبية حيث بلغ عددهم حوالي (٢٨٥) ألف طالب وطالبة مقابل (٢٥٧) ألف طالب وطالبة في العام الماضي بزيادة قدرها ١٠,٩%.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه المشكلة لا تتبلور إلا بعد إعلان نتائج المرحلة الأولى (الصف الثاني الثانوي) ويجد الطلبة أنفسهم خارج سباق ما يسمى بكليات القمة - وهذه تُعد تسمية خاطئة وظالمة لأن كل الكليات يمكن أن تكون كليات قمة المهم هنا أن الإنسان يثبت ذاته ويتفوق ويتخصص في تخصص قمة - فيحولون اتجاههم إلى شعبة الأدبي لسهولة حجز مكان بكليات الجامعة عما لو كانوا استمروا في شعبة العلمي، وهذا بعد تصرف نكبي من قبل الطلاب طبقاً للواقع الذي وجدوا فيه أنفسهم في ظل ثقافة المجتمع، وتثبت ذلك الإحصاءات التي تشير إلى أن معظم الطلبة من ٥٢% إلى ٦١% يتجهون لاختيار التخصصات العلمية في بداية عملهم لكن بعدما يسيرون شوطاً يطلون مرة أخرى هذا الاتجاه!!!^(١)

والمستقرئ لهذا الواقع المتعلق بأعداد الطلاب في الشعبة العلمية والشعبة الأدبية يجد أننا مقبلين على ظاهرة خطيرة لها عواقب وخيمة على مجتمعنا في شتى جوانبه مما يجعلنا نسأل عن

(١) يتضح ذلك من خلال الإحصاءات بالجدول رقم (١) الذي يوضح أعداد طلبة الأدبي والعلمي.

الأسباب وراء هذه الظاهرة ومن المسئول عنها وما انعكساتها على المدى البعيد وكيف يمكن علاجها.^(٣١)

وأخيراً يمكن الخروج من العرض التاريخي السابق لعملية التشعيب في مرحلة الثانوية العامة، وكذا واقع أعداد الطلبة بشعبة الأدبي والمحولين إليها بالمقارنة بعدد الطلبة بشعبة العلمي، أن محاولات التطوير والتغيير للقوانين الحاكمة للتشعيب كلها تدور حول النقطة المحيرة وهي :

هل التعليم الثانوي العام يوضعه الحالي للتنقيف العام ؟ أم للإعداد للجامعة ؟ أم للإعداد للعمل ؟ أم لكل ما سبق ١١؟، أم لماذا بالضبط ١١؟

وهذا يدفعنا للعرض التالي المتعلق بواقع التعليم الثانوي من حيث (الأهداف - الخطط والمقررات الدراسية - الامتحانات) وعلاقته بالتشعيب، وذلك انطلاقاً من أن واقع التعليم الثانوي يُعد الوسط الطبيعي لتطبيق القوانين والتشريعات المنظمة له، وبقدر تطوير وتجديد وعلاج مشكلات هذا الواقع تكون فاعلية هذه القوانين والتشريعات.

أولاً : أهداف التعليم الثانوي :

يمكن النظر إلى العلاقة بين قوانين وتشريعات المرحلة الثانوية العامة وأهدافها على أنها علاقة تبادلية من حيث التأثير والتأثر، حيث إن الأهداف يجب أن تكون معينة على تحقيق التشريعات، وكذا يجب أن تأتي التشريعات معينة على تنفيذ الأهداف، هذا بالإضافة إلى أن "المراجعة التحليلية التقويمية للسياسات التعليمية من خلال منظومتها للنظر في مدى وفائها بالتزاماتها يؤدي إلى تغيير الأهداف التي لم تعد مناسبة للواقع التربوي، أو تعديل التشريعات والقوانين لأنها لم تعد صالحة لمجارتها. ولذلك فإن صياغة الأهداف كثيراً ما يحيطها الغموض، نظراً لاختلاف الصياغات المحددة للأعمال المراد تحقيقها وما يترتب على ذلك من تخطي في التشريعات الساعية لتحقيق هذه الأهداف"^(٣٢).

ولقد مرت عملية تحديد أهداف ووظائف التعليم الثانوي بالعديد من المراحل بدءاً من القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣^(٣٠). مروراً بالقانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨^(٣١). والقانون رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ في المادة ٢٢^(٣٢). وورقة عمل حول أهداف التعليم الثانوي^(٣٣). وانتهاءً بمؤتمر تطوير التعليم سنة ١٩٨٧^(٣٤). ومؤتمر المركز القومي للاختبارات والتقويم التربوي

(٣٠) هذا ما استجيب عليه الدراسة الميدانية والإطار المقترح لعلاج مشكلة الدراسة.

والخاص بتقويم أهداف مرحلة التعليم الثانوي والخروج بصياغة جديدة لها بناء على التحولات والتحديات التي تواجه المجتمع المصري^(٣٥).

وتمخضت تلك القوانين على أن أهداف مرحلة التعليم الثانوي هي إعداد الطلاب للحياة جنباً إلى جنب مع إعدادهم للتعليم العالي والجامعي أو المشاركة في الحياة العامة والتأكيد على القيم الدينية والوطنية والقومية، ويمكن إيجاز ذلك في النقاط التالية :

- ١- إعداد الإنسان المؤمن بالله وكتبه ورسله، وقيمه الدينية وبتمسك بتعاليمه ويلتزم بمثلها.
- ٢- إعداد الإنسان المؤمن بوطنه المستعد للتضحية في سبيله باعتباره النفس والأهل والعرض ومصدر الحياة.
- ٣- إعداد الإنسان المصري الذي يؤمن بانتمائه القومي لأمة العربية وبانتمائه الإنساني للعالم من حوله.
- ٤- تزويد الإنسان بالقدر المناسب من المعارف والمهارات اللازمة لتحقيق ذاته.
- ٥- إعداد الدارس لمواصلة تعليمه العالي والجامعي تحقيقاً للتنمية الشاملة.
- ٦- تزويد الدارس بالدراسات التطبيقية التي تجعله قادراً على الانخراط في سلك الإنتاج والخدمات لمواجهة الحياة العملية - إذ لم يتمكن من مواصلة تعليمه العالي.
- ٧- مواكبة التغيرات العالمية ومعايرة التطور التكنولوجي السريع من حولنا، وإعداد جيل من العلماء يعمل على إخراجنا من دائرة التخلف والاعتماد على جهود الغير.

وبنظرة تحليلية للأهداف سالفة الذكر نجد ما يلي :

- الهدف الأول يحمل بين طياته الهدفين الثاني والثالث.
- الأهداف، الرابع والخامس والسادس والسابع تعد أسساً لتحقيق الهدف الثالث وليست أهدافاً.
- الهدف السابع (إعداد جيل من العلماء) هو مهمة التعليم الجامعي وليست التعليم الثانوي.

هذا وقد تعرضت العديد من الدراسات لعلاقة التأثير والتأثر بين أهداف التعليم الثانوي وتشريعاته كما يلي :

دراسة "أحمد يوسف سعد"^(٣٦) . أثبت أن أهداف التعليم الثانوي جامدة وغير متطورة ولا تتناسب مع روح العصر ومعطيات القرن الحادي والعشرين مما انعكس بالسلب على أي تشريعات - من بينها التشريع - تتخذ في المرحلة الثانوية للعلماء.

أيضاً تناولت بعض الدراسات (٣٧) مجمل أهداف التعليم الثانوي وهو إعداد الطلاب للحياة جنباً إلى جنب مع إعدادهم للتعليم العالي أو للمشاركة في الحياة العامة . فلقد ساوت بينهم واعتبرت أحدهما بديلاً للآخر، مما يشوبه قصور وخطأ لأن علاقتهما تكاملية ، من جانب آخر هل يختلف الإعداد للحياة عن الإعداد للمشاركة في الحياة العامة ، وهل تقتضي مواصلة الدراسة بالتعليم العالي والجامعي بالضرورة عدم المشاركة في الحياة العامة، وبالتالي عدم وضوح الرؤية من أهداف التعليم الثانوي لا يفيد معه أي نوع من أنواع التشريعات مثل التشجيع أو غيرها.

دراسة " نادية جمال الدين " . ودراسة " ليلى عبد الستار علم الدين "، أوردتا السبب في صعوبة الاتفاق على أهداف التعليم الثانوي وبالتالي التشكيك في مدى فعالية هذه الأهداف وبالتالي أن تتواءم وتتكيف هذه الأهداف مع أي تشريع من التشريعات الخاصة بتطوير وتعديل المرحلة الثانوية (٣٨) .

أما بالنسبة للدراسات التي أظهرت أن التشريعات واللوائح نفسها كانت سبباً في عدم فعالية الأهداف في التطبيق ، فقد كشفت دراسة "نادية محمد عبد المنعم" (٣٩) ، أن القرارات المنفذة لقانون التعليم الثانوي العام - قانون رقم (٢) لسنة ١٩٩٤ وتعديله بالقانون رقم ١٦٠ لسنة ١٩٩٧ - لم تتضمن المفاهيم والمعايير التي بمقتضاها ترتقى العملية التعليمية وتزداد كفاءتها كالشمول والتكامل في المعرفة الإنسانية وتطبيقات العلم في الحياة العملية وكذا لم يتم التركيز على تعميق القيم الثقافية والأخلاقية والدينية وعدم وجود شواهد على تبني الأخذ بالمفاهيم الخاصة بأن تكون للمقررات الدراسية قيمة في حياة التلاميذ وتعاونهم على الحياة في بيئتهم وعلى مواجهة الحياة العملية.

وهكذا فإن الخلل في صياغة أهداف التعليم الثانوي العام يُعد معوقاً أمام أي تشريع جديد من تشريعات المرحلة الثانوية والتي تُعد بدورها (أعني التشريعات) وسيلة من وسائل تحقيق أهداف التعليم الثانوي، وأيضاً عندما تبتعد التشريعات التعليمية عن الواقع المجتمعي وتصبح معبرة عن اجتهادات تتغير بتغير المسؤولين لن تجد أهدافاً قادرة على المواءمة والتكيف معها، وهذا ما أكدتته ورقة مبارك والتعليم (٤٠) بالنسبة لضرورة مواكبة السياسة التعليمية بأهدافها وتشريعاتها للتقدم العلمي والتكنولوجي واعتبار التعليم قضية أمن قومي تتواءم فيه السياسات والخطط والأهداف .

ثانيًا : الخطط والبرامج والمقررات الدراسية :

من المعروف أن الخطة الدراسية هي مجموعة المواد الدراسية ومدى ما يُخصص لكل منها من زمن (ساعات) ومن معيييرها الجيدة لنجاح المدرسة في وظائفها ضرورة مراعاة الهدف العام للمرحلة والخاص لكل مادة والشمول للنواحي النظرية والعملية.

وعلى ذلك فإن الخطة الدراسية لها أهمية كبرى في بنية التعليم الثانوي لأنها تمثل الإطار العام الذي تتحدد فيه عدد الموضوعات الدراسية وأنواعها المختلفة وما ينبثق عنها من مقررات دراسية.

هذا ولقد أصبحت الدراسة في الصف الأول - حاليًا - عامة لكل الطالبة، تخصصية اختيارية بالمرحلة الأولى (الصف الثاني الثانوي) والمرحلة الثانية (الصف الثالث الثانوي) حيث تتكون الخطة الدراسية من محورين أساسيين هما المواد العلمية والمواد الإنسانية^(٤١).

ويتضح عدم كفاية تنظيم التشعب وخطة الدراسة الحالية في أنها لا تتفق مع الأهداف الجديدة للتعليم الثانوي العلم، فمازالت قائمة على عدد محدود من المقررات التي لا تتيح للطلاب حرية واسعة في الاختيار وفقًا لميولهم وحاجاتهم حيث قد فرضت مواد إجبارية تمثلت في الرياضيات للجميع ، والتاريخ لشعبة الأدبي فقط ، فمن يختار الاتجاه العلمي يختار أربع مواد اختيارية، ثلاث علمية ومادة أدبية، أما من يختار الاتجاه الأدبي فيختار ثلاث مواد اختيارية ؛ مادتين أدبيتين ومادة علمية أي أن فرص الاختيار أقل من الاتجاه العلمي .

وهناك أوجه نقد موجه للخطط والبرامج والمقررات الدراسية بالمرحلة الثانوية على النحو التالي :

أولاً : المقررات الدراسية :

- معظم المقررات الدراسية لا تمثل قيمة في حياة التلاميذ ولا تتبع حاجاتهم^(٤٢).
- مقررات التحكيم الثانوي قاصرة على مسابقة المتخبرات المحلية والقومية والعالمية^(٤٣).
- عدم ملائمة بعض المقررات لمن الطالبة، فهناك بعض المقررات تدرس بالصف الثاني والثالث الثانوي في عام دراسي واحد مثل علم النفس والاجتماع والتاريخ بالنسبة لشعبة الأدبي وكذا الكيمياء والأحياء بالنسبة لشعبة العلمي^(٤٤).

ثانيًا : الخطة الدراسية :

- مازالت الدراسة قائمة على النمط التقليدي فلم تتضمن مقررات كالدراسات البيئية أو المتداخلة التي أخذت بها الدول المتقدمة ، لربط ما يُدرس باحتياجات المجتمع والطالب^(٤٥) .
- تفقر الخطة الدراسية لمنهجية التفكير والتدريب على إعمال العقل وعلى الإبداع والابتكار وأصبح الطالب سلبياً متلقياً للمعلومة ونشاطه الوحيد هو الحفظ والاستظهار وهذا يُعد غير مقبول ، لأن الطالب يجب أن يتحول للإيجابية والمشاركة وإحلال الفهم والتحليل محل الحفظ والتلقين والتطبيق أكثر من مجرد الاستقبال باستخدام العمليات المعرفية الدنيا^(٤٦) .
- نتيجة ثغرات معينة في عملية التشعيب ظهرت لدينا شعبة العلمي المتأدب، كما أوردنا سابقاً ، التي تتمثل باختصار في هروب الطلبة من أصعب مواد الشعبة الألبية وهو مقرر التاريخ، وجعله مادة اختيارية وكذا الهروب من مادة الفيزياء التي تمثل صعوبة على طلاب الشعبة العلمية ، ويأتي كل ذلك بعد حصول الطلبة في الصف الثاني الثانوي على مجموع منخفض لا يؤهلهم للالتحاق بكليات الطب والصيدلة والهندسة، فيلجأون لهذه الشعبة الجديدة ، والتي تمثل ثغرة في عملية الاختيار بين الشعب التخصصية .
- التعامل مع التكنولوجيا والألات الحديثة والحاسب الآلي يخلو من المضمون ويهتم بالشكل الذي لا يتعدى التعرف على هذه المواد نظرياً، وذلك قد يرجع لعدم كفاية الأجهزة لعدد الطلبة، وكذا عدم قناعة المعلمين بجودها، فلا يزال تدريبهم على هذه الأجهزة محدود مما ينعكس بالسلب على تدريب طلابهم^(٤٧) .
- عدم كفاية الخطة الدراسية فيما يتعلق بالدراسات العملية فاستخدامها محدود لعدم وجود اختبارات عملية ولمحدودية التجهيزات وقلة الخامات^(٤٨) .

الامتحانات :

- يلعب التقويم دوراً هاماً في الوقوف على مدى فاعلية العملية التعليمية وكفاءة مخرجاتها باعتباره عملية منهجية مقصودة وشاملة ومفسرة ومحللة لبيانات موضوعية وذلك لاتخاذ قرارات أفضل في المستقبل^(٤٩) .

ويحظى موضوع الامتحانات في نهاية الصفين الثاني والثالث الثانوي باهتمام خاص لدرجة أنها انقلبت من مجرد وسيلة للقياس أو التقويم إلى غاية في حد ذاتها، أفرزت لنا القلق النفسي والعصبي والاجتماعي، والإرهاق الاقتصادي، مع أنها - أعني الامتحانات - لا تقيس للأصف سوى الجانب المعرفي (٥٠) .

وللملاحظ لامتحانات الثانوية يجد أنها - وفي ضوء مستويات بلوم للمعرفة - لا تقيس إلا المستويات الدنيا من الجانب المعرفي، هذا بالإضافة إلى عدم وجود خطة واضحة تربط بين أهداف التعليم الثانوي العام - غير الواضحة حتى الآن - والعملية الامتحانية، فكيف يمكن أن نحكم على الامتحانات دون وجود أهداف نحكم على ضوئها (٥١) .

ويرى "سعيد إسماعيل علي" أن عملية تطوير التعليم الثانوي لابد أن تبدأ بتطوير الامتحانات وليست على مستوى إعطاء الطلبة حرية الاختيار بين المقررات (التشعيب) واختيار عدد مرات الامتحان (نظام التصسين) وإنما التطوير الحقيقي للامتحانات يتعلق بفلسفتها وآلياتها وإجراءاتها، ومن مجرد النظر إليها كخاتمة يصدر فيها الحكم بالفشل أو النجاح إلى مجرد حلقة في سلسلة متصلة الحلقات تتيح الفرصة لإعادة النظر في مفردات العمل التعليمي، وكذا في خطته وقوانينه وتشريعاته (٥٢) .

وأخيراً يمكن إيجاز المشكلات المرتبطة بالامتحانات فيما يلي (٥٣) :

- التركيز على الجانب المعرفي وإهمال الجوانب العقلية الأخرى.
- مشكلة الفش في الامتحانات.
- انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية.
- لا تعكس المستوى الحقيقي للطلبة.
- تشجع على الحفظ والاستظهار.
- وتجدر الإشارة هنا إلى أن الأمر لا يقتصر فقط على الجوانب سالفة الذكر (الأهداف - الخطط والمقررات والامتحانات) ولكن يجب أن يؤخذ في الاعتبار - على سبيل المثال لا الحصر - ضرورة توافر مناخ إداري جيد لضمان تطبيق أي تشريعات ترتبط بالمرحلة الثانوية فعلى أعتاب الجهاز الإداري في المدرسة سوف تتحطم أي جهود لتطوير التعليم الثانوي سواء على مستوى التشريع أو التطبيق ما لم تكن حريصين على علاج كافة سلبيات الإدارة المدرسية التقليدية السائدة الآن .

يتضح مما سبق السليبيات الكثيرة في العملية الامتحانية والخطط الدراسية وكذا المقررات الدراسية التي ترتب عليها عدم قدرة أي قوانين أو تشريعات على الاتيان بشمارها وبالتالي لابد من النظر للمنظومة التعليمية من كافة جوانبها، بدءاً من التخطيط والسياسات ومروراً بالأهداف المراد تحقيقها وبالخطوة والمقررات الدراسية ومدى موازمتها للتغيرات المحلية والعالمية وانتهاءً بالعملية الامتحانية والإدارية بحيث تصبح المكونات السابقة ما هي إلا حلقات مترابطة تؤثر وتتأثر ببعضها حتى يمكن أن نتعامل مع للتحديات العالمية المعاصرة وملاحقة ركب الدول المتقدمة.

نظام التشعيب بالمرحلة الثانوية في الدول المختلفة

أولاً : الولايات المتحدة الأمريكية^(٥١) :

قد يبدو النظام التعليمي الأمريكي محيراً بعض الشيء لمن لم يعتده، فنظراً لتاريخ البلاد وللقيم النظامية السائدة، فإنه لا يوجد نظام تعليمي قومي أو منهج قومي موحد في الولايات المتحدة، فالحكومة الفيدرالية لا تدير المدارس هناك فكل ولاية من الخمسين ولاية لها إدارتها التعليمية والتي تضع الخطوط الإرشادية للمدارس في الولاية وتتلقى الكليات والجامعات العامة تمويلاً من المصاريف للدراسة وكذلك من الولاية حيث يحدد أعضاء المجلس التشريعي لكل ولاية مقدار التمويل الممنوح لهذه الكليات والجامعات.

• أما المدرسة الثانوية فتتكون من مرحلة الثانوية الدنيا وهي تماثل مرحلة للتعليم المتوسط في مصر وتضم الصف السادس والسابع والثامن ، وتعد مرحلة منتهية لمن لا يرغب في مواصلة التعليم الجامعي.

• المرحلة الثانية وتسمى الثانوية العليا وهي تضم الصف التاسع والعاشر والحادي عشر والثاني عشر وهي تؤهل لدخول الجامعة، بشرط أن يدرس الطلاب مجموعة من المقررات تجمع بين المهارات والقدرات واللغات (يتقن لغتين على الأقل) وبعض العلوم الثقافية عن المجتمع الأمريكي وإحدى الثقافات الأخرى الاختيارية، ثم مواد إضافية في الرياضيات والمواد العلمية (الأحياء - الكيمياء - الفيزياء) مع الاهتمام ببرامج إعداد المهارات الاجتماعية وتشمل البرامج الإعلامية ، التقنيّة ، الرياضية والأنشطة .

ونظام تقدير النجاح في المقررات يتم على أساس :

راسب = F , أقل من المتوسط = D , متوسط = C , فوق المتوسط = B , ممتاز = A ,
والطالب الذي يرسب في مقرر إجباري لابد من إعادته مرة أخرى.

خطة الدراسة بالمرحلة الثانوية :

الجدول التالي يوضح خطة الدراسة لمن يرغب في الالتحاق بالجامعة وأمام الطالب برنامجين (أ) ، (ب) مما يتيح الفرصة للطالب للاختيار (٥٥) :

جدول رقم (٣)

الصف	البرنامج (أ)	البرنامج (ب)
التاسع	١- علوم عامة ٢- رياضيات (جبر) ٣- هندسة (مدني) ٤- قراءات في التنمية ٥- التربية الجماعية (اختياري) ٦- تعليم طبيعي (تربية بيئية)	١- علوم عامة ٢- رياضيات (جبر) ٣- جغرافيا العالم ٤- للتعبير اللغوي ٥- لغة أسبانية (اختياري) أ ٦- تعليم طبيعي (تربية بيئية)
العاشر	١- أحياء ٢- هندسة (مستوية) ٣- دراسات اجتماعية ٤- هندسة (إنشاء) ٥- التربية الجماعية (اختياري) ٦- تعليم طبيعي (تربية بيئية)	١- أحياء ٢- هندسة (مستوية) ٣- تاريخ العالم ٤- الأدب ٥- لغة أسبانية (اختياري) ب ٦- تعليم طبيعي (تربية بيئية)
الحادي عشر	١- علوم صحية ٢- الفنون للصناعية (اختياري) ٣- الأنثروبولوجيا ٤- للتربية الجماعية (اختياري) ٥- للدراسة الجامعية (عامة) ٦- تعليم طبيعي (تربية بيئية)	١- كيمياء (اختياري) ٢- جبر مستوى رفيع (اختياري) ٣- تاريخ أمريكي ٤- برنامج الكمبيوتر (اختياري) ٥- تعليم طبيعي
الثاني عشر	١- فنون صناعية (اختياري) ٢- دراسة النظام الحكومي لأمريكا ٣- الخطابة (اختياري) ٤- للتربية الجماعية (اختياري) ٥- للدراسة الجامعية (عامة) ٦- تعليم طبيعي (تربية بيئية)	١- كيمياء مستوى رفيع (اختياري) ٢- هندسة + حساب مثلثات ٣- مشاكل الديمقراطية ٤- أدب إنجليزي ٥- أدب أسباني ٦- تعليم طبيعي (تربية بيئية)

ويتضح من الجدول السابق الفرصة الكبيرة في الاختيار المقدمه للطلاب مع تنوع المقررات الدراسية المقدمه بين النواحي السياسية والثقافية ومقررات إضافية خاصة المرتبطة بالدراسة الجامعية وطبيعتها.

التقدم إلى الكليات والجامعات :

على الرغم من تبين سياسات التقدم إلى الكليات والجامعات، إلا أن عمليات الالتحاق بالجامعة تدور حول :

- هل ما درسه الطلاب يؤهلهم لدراسة مقررات أصعب.
- مراجعة الدرجات الامتحانية (GPA) Grade Point Average فهي تعطي مؤشرات نوعية توضح الدرجة التراكمية وهي تتبع للنظام التالي :
- $A = 4, B = 3, C = 2, D = 1, F = 0$ ويتم حساب ذلك بإضافة النقاط التي حصل عليها الطالب في كل مقر وتقسم على عدد المقررات التي درسها فإذا حصل الطالب على درجة تراكمية = 3 فهذا يعني أن تقديره العلم هو B.
- معظم الكليات والجامعات تحدد للحد الأدنى من نتائج اختبار (SAT) Scholastic Aptitude Test وهو اختبار نوعي قومي معياري لدخول الكليات والجامعات.
- اختبارات برامج الكليات الأمريكية (ACT) American College Testing وهي اختبارات تعمل على قياس مهارات اللغة الإنجليزية، الرياضيات، العلوم الاجتماعية والعلمية ومدى توفرها لدى الطلاب ومستوى الأداء العام لها.
- قد تطلب الكليات والجامعات من المتقدمين كتابة مقال أو بحث يحدده مكتب الالتحاق من حيث الطول والمحتوى وهو يختلف من كلية لكلية ومن جامعة لأخرى.
- وقد يتطلب الأمر عمل مقابلات شخصية مع المرشحين للجامعة مع أحد ممثلي مكتب الالتحاق.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هناك نظام خدمي لطلاب المدارس الثانوية يحاول إصلاح عيوب ومشكلات الطلاب فمن يجدون أنفسهم غير قادرين على مواصلة التعليم الجامعي بعد الالتحاق بالجامعة وذلك من خلال إنشاء (مدارس ثانوية - جامعية) أي مدارس ثانوية مقامة داخل الكليات المتخصصة بحيث يمارس فيها الطلاب الدراسة الأكاديمية للثانوية والعملية بكافة

وسائلها لاجتياز اختبارات الشهادة الثانوية العامة ثم يدخل الطلاب المهيأون أكاديميًا للحرر الجامعي في صور (منح دراسية) يسمح لهم من خلالها ممارسة كافة الحقوق والواجبات المهيأة للطلاب الجامعيين من أنشطة طلابية واستخدام المكتبات والمعامل^(٥٦).

وعلى ذلك نجد أنه يتاح للطلاب الاستفادة من الخدمات التعليمية لكلا المرحلتين في آن واحد، بمعنى أنهم يتلقون التعليم الثانوي العام بأسلوبه التقليدي بالإضافة إلى الأسلوب الحديث (التعليم المشترك) كما ينبغي أن يتلقوا استعدادًا للتعليم الجامعي.

من خلال العرض السابق لنظام التعليم الثانوي بالولايات المتحدة الأمريكية يتضح المدى الواسع في الاختيار بين المواد الدراسية التي تهيئ الطالب أكاديميًا ومهنيًا للالتحاق بكافة أنواع التعليم الجامعي وعلى الطالب أن يختار بين الكليات المتاحة طالما أنه قادر على اجتياز اختبارات القبول، وحاصل على مجموع من الدرجات في المواد المؤهلة لدخول تلك الكليات.

ثانياً : في إنجلترا^(٥٧)

تتنوع الأنظمة التعليمية في إنجلترا حيث لا يوجد نظام تعليمي موحد، فنظم التعليم في إنجلترا وويلز واسكتلندا وكذلك أيرلندا الشمالية بها اختلافات واضحة.

أنواع المدارس الثانوية :

هناك العديد من المدارس الثانوية بإنجلترا مثل المدارس العامة أو الأكاديمية وكذلك المدرسة الحديثة والمدارس الفنية ولكن أكثر أنواع المدارس الثانوية انتشاراً هي المدارس الشاملة.

المدارس الشاملة :

وهي مدارس غير انتقائية تستوعب جميع التلاميذ المنتهين من المرحلة الابتدائية بنسبة قد تصل إلى حوالي ٩٠% من طلاب المرحلة الثانوية ومنهج هذه المدرسة قومي متوازن وفقاً لمعايير قومية لتلبية احتياجات للتعليم العالي ومتطلبات المجتمع والخطة للدراسية تتكون من :

- مواد محورية : (Core Subject) مثل (اللغة الإنجليزية - الرياضيات - العلوم) وهي بمثابة مواد أساسية لابد من اجتيازها بمستويات معينة.

- مواد أساسية : مثل (التاريخ - الجغرافيا - التكنولوجيا - اللغة الأجنبية الثانية الحديثة - الفنون الجميلة، الموسيقى - التربية الرياضية - التربية الخلقية). ولابد من

اجتياز هذه المواد أيضاً، ولم تحدد القوانين المنظمة للتعليم الوقت المخصص لتدريسها، لإتاحة الحرية للمدارس في تناولها تبعاً لإمكاناتها وظروفها.

وعندما ينتهي الطالب من دراسته يحصل على شهادة G.C.E بما يكفل له الاتجاه لسوق العمل أو من يرغب في الالتحاق بالجامعة يقضي عامين في (A level) دراسة اختيارية لنيل G.C.S.E ليصقل مهاراته المهنية ويعزز مستقبله المهني فيعد أكاديمياً ومهنياً.

والجدير بالذكر أن هناك نمطاً آخرأ من التعليم الثانوي بإجلترا يطلق عليه كليات المدن التكنولوجية تركز مناهجها على (العلوم التكنولوجية - الرياضيات - الكمبيوتر - والارتباط بالمؤسسات الصناعية وتتمتع بالاستقلالية في ظل فلسفة التعليم الذاتي والمستمر واستخدام التكنولوجيا المتطورة والاستجابة لسوق العمل المتغير ليس فقط لتشكيل المستقبل المهني للطلاب بل للوعية الحياة كلها.

ويتضح من العرض السابق لنظام التعليم الثانوي بإجلترا أن هناك ضمان لخريج أي نوع من أنواع التعليم الثانوي للالتحاق بالتعليم العالي بأنواعه المختلفة ولكن الأمر يرتبط بالثيرة على اجتياز اختبارات المرحلة الثانوية بمستوى معين مع اجتياز اختبارات القبول وسنوات الإعداد التي تحدها كل كلية، هذا بالإضافة إلى الترابط والتكامل في الإعداد بين الأبعاد الأكاديمية والأبعاد المهنية المرتبطة باحتياجات سوق العمل.

ثالثاً : في اليابان (٥٨)

تشكل مرحلة التعليم الثانوي في اليابان من مدرستين ، الأولى من سن ١٢ إلى ١٥ سنة وتمثل التعليم المتوسط أو " لثانوية الدنيا " وهي مرحلة عامة على جميع الطلاب وإلزامية وإلجبارية، والمدرسة الثانية هي الثانوية العليا من ١٥ - ١٨ سنة وتمثل في الأنواع التالية :

١- تعليم ثانوي أكاديمي :

يلتحق به حوالي ٧٠% من الطلاب ومدته ثلاث سنوات ويعتمد على نظام الساعات المعتمدة بحيث يدرس الطالب ٨٠ ساعة معتمدة، بعضها مواد إجبارية وبعضها اختياري.

٢- تعليم ثانوي فني :

يلتحق به أكثر من ٢٠% من الطلاب ومدته ثلاث سنوات بعدها يلتحق الطالب إما بسوق العمل أو بالكليات التقنية.

٣- تعليم ثانوي بالمراسلة :

ومدته أربع سنوات تعادل في مجموعها السنوات الثلاث في التعليم الثانوي العام وقلة من الطلاب يلتحقون به.

والحديث هنا على التعليم الثانوي الأكاديمي، حيث إن خريجه يلتحقون بالتعليم العالي وتتمثل خطته الدراسية في ضرورة اجتياز الطالب عدد من المقررات الإلزامية وفقاً لعدد ساعات دراسية محددة، وذلك بصرف النظر عن تخصصه مثل :

"اللغة اليابانية - الدراسات الاجتماعية وتشمل المجتمع المعاصر وتاريخ اليابان - الرياضيات وتشمل الجبر والهندسة والتفاضل والتكامل والإحصاء - العلوم وتشمل الفيزياء والكيمياء والأحياء ثم يقوم الطالب باختيار من بين المواد المطروحة مثل الموسيقى والفنون الجميلة والأعمال اليدوية والتصوير" (٥٩).

ملاحظات على برنامج الدراسة بالتعليم الثانوي باليابان :

طلاب التعليم الثانوي العام (الأكاديمي) من حقهم الالتحاق بأي نوع من أنواع التعليم العالي والجامعي بشرط الحصول على درجات معينة في المواد الإلزامية سالفة الذكر وكذا اجتياز اختبارات القبول التي تحددها كل كلية والتي تمثل تحدياً كبيراً للطلاب تصل في بعض الأحيان إلى الانحصار لتكرار الرسوب في هذه الاختبارات .

ولكن تجدر الإشارة هنا إلى أن المرحلة الثانوية تضمن للطلاب توفير قاعدة علمية ومفاهيمية تمكنه من الالتحاق بأي كلية بشرط اجتياز اختباراتنا والحصول على الدرجات المؤهلة التي تحددها كل كلية على حده.

رابعاً : في هولندا :

يستطيع الطالب أن يختار بين ثلاثة أنواع من مدارس التعليم الثانوي على النحو التالي (٦٠) :

النوع الأول : ويسمى بتعليم ما قبل الجامعة Pre- University ويسمى أيضاً بدبلوم التعليم قبل الجامعي، ومدة للدراسة به ٦ سنوات، والدراسة عامة من الصف الأول حتى الصف الثالث ثم يبدأ الطالب في الاختيار بين المواد المطروحة ليتخصص في بعضها وفي نهاية المرحلة يستطيع الطالب الحصول على دبلوم التعليم قبل الجامعي أن يلتحق بأحد

كليات التعليم التخصصي العالي أو الجامعي ... College of Higher Professional Education أو الاتجاه إلى العمل والتدريب على مزاولة وظيفة من خلال تلقي الدورات المسائية.

النوع الثاني : ويسمى التعليم الثانوي العام 'General Secondary Education' وهو يتكون من مستويين :

المستوى الأول : التعليم الثانوي العام الأدنى Junior General Secondary Education ومدة الدراسة (٤) سنوات يعد في نهايتها اختيار لا بد أن يجتازه الطالب بمستوى معين وبعد ذلك يتم تخيير الطالب بين الاستمرار في الدراسة وذلك للالتحاق بالمستوى الثاني من التعليم الثانوي العام أو الالتحاق بالتعليم الثانوي المهني (سبأتي الحديث عنه عندما يتم عرض النوع الثالث من التعليم الثانوي).

المستوى الثاني : التعليم الثانوي العام الأعلى Senior General Secondary Education ومدة الدراسة (٥) سنوات ويشتمل على مقررات دراسية يمكن اجتيازها من الالتحاق بالسنة الخامسة بالنوع الأول من التعليم الثانوي (Pre- University) وذلك للالتحاق بأحد الكليات للتعليم التخصصي العالي أو الجامعي.

النوع الثالث : يسمى التعليم الثانوي المهني Vocational Secondary Education وهو يتكون من مستويين :

- **المستوى الأول (التعليم الثانوي المهني الأدنى) :**

Jounior Vocational Secondary Education :

مدة الدراسة (٤) سنوات يقدم في السنة الرابعة مقرر التعليم قبل المهني Course of pre- vocational al Education ويمكن للطلاب من الالتحاق بالسنة الخامسة من المستوى الثاني للمهني.

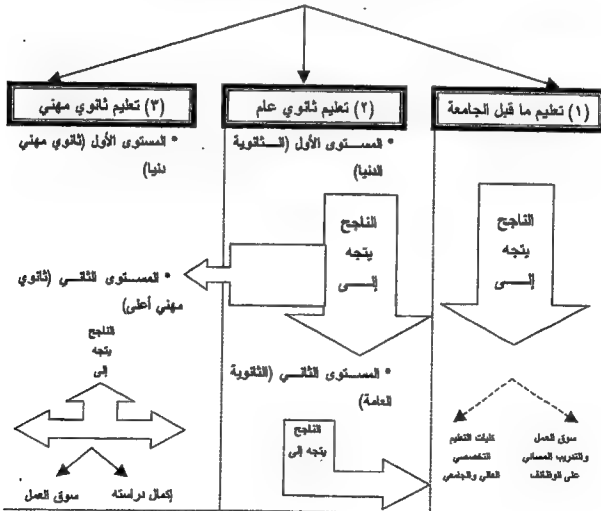
- **المستوى الثاني (التعليم الثانوي المهني الأعلى) :**

Senior Vocational Secondary Education :

مسدة الدراسة (٥) سنوات ونظام الدراسة يتم من خلال برامج التمهين (التلمذة الصناعية) أو حضور تعليم غير نظامي بعض الوقت Part - Time non - Formal Education.

ملاحظات على نظام التشعب بالمرحلة الثانوية بهولندا (١١) :

- كل نوع من أنواع التعليم الثانوي ساقفة الذكر يقدم مناهج خاصة تخصصية Specialized Curriculum إما للاستمرار في مواصلة التعليم العالي أو للتدريب المهني والالتحاق بعالم الأعمال.
 - حرية انتقال الطالب من أحد أنواع التعليم الثانوي إلى الأنواع الأخرى حسب الرغبة أو بالتحديد حسب سرعة الاستجابة الفردية، لدرجة أن المدرسة الواحدة يمكن أن تشمل على نوعين من أنواع المدارس الثانوية بمبنى واحد يُمكن الطالب من التحويل من مدرسة إلى أخرى بذات المدرسة كما هو موضح في الرسم التخطيطي التالي :
- شكل تخطيطي يوضح سهولة الانتقال
بين أنواع مدارس التعليم الثانوي بهولندا (١٢)



- يلاحظ من الرسم التخطيطي أن الالتحاق بالجامعة يقوم على أسس النجاح في أي نوع من أنواع التعليم الثانوي بصرف النظر عن التخصص أو نوع المدرسة الثانوية وذلك لأن الخطة الدراسية بكافة أنواع المدارس الثانوية تتضمن توفير عدد من المقررات الأكاديمية والمهنية التي تمثل المتطلبات الأساسية للالتحاق بالتعليم العالي ثم تأتي مواد أخرى إضافية حسب نوع المدرسة الثانوية ومستواها وذلك لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- تشترط الكليات حصول الناجحين في المدرسة الثانوية على درجات ونسب نجاح معينة مع اجتياز اختبارات القبول المرتبطة بطبيعة الدراسة بالكلية.

خامسا : في ماليزيا (٣١) :

هيكل التعليم الثانوي :

المرحلة الثانوية الدنيا : مدتها (٣) سنوات تمتد على كل الطلاب الذين ينهون دراستهم الابتدائية .

المرحلة الثانوية العليا : مدتها (٣) سنوات وتتدرج أنماط الدراسة في هذه المرحلة فيما بين عام وأكاديمي ومهني وشامل.

المرحلة الثانوية المهنية : مدتها (٥) سنوات في تخصصات [صناعية، زراعية، تجارية، صيد أسماك، مواني بحرية]. وذلك بغرض إعداد العامل الماهر في المجالات المتخصصة المختلفة التي يتطلبها سوق العمل.

البرنامج والخطط الدراسية :

في المرحلة الثانوية الدنيا : تعليمًا موحدًا وبداية التعرف على التعليم المهني من خلال مقرر يسمى (مهارات الحياة المتكاملة) ليكون ملماً بالتكنولوجيا والاقتصاد ومبتكرًا ومنتجًا .

في المرحلة الثانوية العليا : تتعدد الشعب إلى [الآداب - العلوم - التعليم المهني - التعليم الفني - التعليم الديني] .

- المقررات الأساسية (اللغة الماليزية - اللغة الإنجليزية - التربية الدينية والخلقية - الرياضيات - العلوم - التاريخ - التربية البدنية والصحية).
- المواد الإضافية (اللغة الصينية - لغة ومهارات التواصل).
- المواد الاختيارية وتنقسم لأربع مجموعات :

- ١- العلوم الإنسانية (الأدب الماليزي والإنجليزي - الجغرافيا - التربية الفنية - اللغة العربية مستوى متقدم) .
 - ٢- المواد المهنية والفنية (مبادئ المحاسبة، الاقتصاد، للتجارة، العلوم الزراعية، للتدبير المنزلي، رياضيات إضافية، الهندسة المدنية الميكانيكية، كهرباء وإلكترونيات، تكنولوجيا الهندسة، الرسم الهندسي) .
 - ٣- العلوم (علوم إضافية - فيزياء - كيمياء - أحياء) .
 - ٤- الدراسات الإسلامية (تصور إسلامي - القرآن والسنة - السير الإسلامية) .
- على أن يقوم الطالب بالإضافة إلى المواد الأساسية والإضافية باختيار مقرر من المقررات الاختيارية في كل مجموعة من المجموعات المشار إليها.

ملاحظات على نظام التشعيب بماليزيا :

- عند الالتحاق بالجامعات يتم التركيز على الدرجات الحاصل عليها الطالب في مقررات اللغة الإنجليزية والتكنولوجيا والرياضيات والعلوم.
- يتم إعداد الطلاب لمدة عامين بعد النجاح في الثانوية العامة وذلك لاجتياز اختبارات القبول بالجامعات.
- في المقررات الإجبارية ضمان للدخول لأي جامعة بشرط الحصول على الدرجات التي تحددها الجامعة.
- في المقررات الاختيارية فرصة كبيرة للطلبة للاختبار ما يتناسب مع الفروق الفردية والمويل والاتجاهات.

نظرة تحليلية :

- من خلال استعراض تجارب الدول المختلفة في عملية التشعيب يمكن أن نخرج بمجموعة من المستخلصات يستفاد منها عند بناء الدراسة الميدانية وكذا الإطار المقترح للحد من مشكلة التكاليف على الالتحاق بالشعبة الأدبية كما يلي :
- يمكن أن ننظر لشهادة الثانوية العامة على أنها تؤهل صاحبها للحياة (العمل - الالتحاق بالدراسة الجامعية) مثل تجربة الولايات المتحدة الأمريكية بشرط توفير المؤسسات للتعليم يمكن أن يستكمل فيها الخريج إعداده، وتوافر فرص التعليم غير الرسمي الذي يؤهل للأعمال المختلفة.

• يمكن أن ننظر لشهادة الثانوية العامة على أنها تضمن لطلابها ثقافة شاملة متنوعة تجمع بين احترام العمل اليدوي ولا فرق بين متعلم وأمي في ممارسة الأعمال اليدوية بالإضافة إلى ضرورة البناء العلمي والأخلاقي للفرد والاستمرار في التعليم للالتحاق بالتعليم العالي والجامعي، وهذا متوفر بوضوح في تجربة التعليم الثانوي باليابان وهولندا.

• يمكن النظر إلى الشهادة الثانوية العامة على أنها تؤهل صاحبها للالتحاق بالتعليم العالي بمختلف كلياته دون النظر لنوعية المواد الدراسية التي اختارها الطالب بشرط مروره في الدراسة بمجموعة من المواد الأساسية - التي تلزم للالتحاق بأي كلية - والإجبارية ، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى ضرورة استيفاء شروط الالتحاق بالكليات والمرتبطة بالحصول على درجات معينة في بعض المواد واجتياز اختبار القبول وسنوات الإعداد بها، وهذا توفر بوضوح في تجربة التعليم الثانوي بالولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وماليزيا .

• يلاحظ اهتمام السياسة التعليمية في تجارب الدول المختلفة بالدراسات الأكاديمية والمهنية والثقافية وبالتالي لا توجد فجوة بين للتعليم الثانوي والتعليم الفني، بل يوجد تقارب بين المسارين وحرية الانتقال بينهما، وكذا حرية في الالتحاق بالكليات وأنظمة التعليم العالي المختلفة بغض النظر عن نوعية المواد المختارة من قبل الطالب .

وأخيراً نصل إلى الإجابة على القضية المحيرة التي تم إثارتها عند عرض واقع أعداد الطلبة بشعبة الأدبي في الدراسة الحالية والمتعلقة بطرح الأسئلة الآتية :هل التعليم الثانوي العام للتكيف العام ؟ أم للإعداد للجامعة ؟! أم للإعداد للعمل ؟ أم لكل ما سبق ؟

فمن الواضح أن الدول المتقدمة سارت خطوات إيجابية نحو حسم هذه القضية ومزجت بين الإعداد الأكاديمي والمهني والثقافي لتعطي فرصة كاملة للطلاب للاختيار بين المسارات المهنية والتعليمية المعروضة وفق قدراتهم وميولهم وظروفهم الاقتصادية والاجتماعية.

فهل يمكن الاستفادة من تجارب تلك الدول في هذا المجال، هذا ما تحاول الدراسة الحالية التوصل إليه من خلال تحقيق التوازن في الإعداد بين أعداد خريجي الشعب العلمية والشعب الأدبية، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى الاستفادة من تجارب الدول المختلفة في مجال إتاحة الفرص للطلاب للاختيار بين المقررات الدراسية بما يتناسب وميولهم ورغبتهم دون الربط بين مقررات دراسية معينة وكليات بعينها كما في مصر .

الإطار الميداني

يتلخص الإطار الميداني في الخطوات التالية :

١- مقدمة :

٢- إجراءات الإطار الميداني :

أولاً : إجراءات بناء الأدوات المستخدمة.

ثانياً : عينة البحث.

ثالثاً : أساليب المعالجة الإحصائية.

٣- التحليل الإحصائي وتفسير النتائج :

١ - مقدمة :

يهدف هذا الجزء من الدراسة إلى الوقوف على الأسباب التي تدفع الطلبة إلى الالتحاق بالشعبة الأدبية أو التحويل من الشعبة العلمية إلى الشعبة الأدبية والعزوف عن الالتحاق أو الاستمرار بالشعبة العلمية، وذلك من وجهة نظر الطلبة، كذلك التعرف على أسباب الإقبال على شعبة الأدبي من خلال استجابات أولياء الأمور، وأخيراً التعرف على مردود هذه الظاهرة على قطاعات المجتمع المختلفة وذلك من وجهة نظر الأساتذة والمتخصصين في مجال التربية والتعليم على كافة المستويات ووجهة نظرهم في سبيل العلاج.

٢ - إجراءات الإطار الميداني :

أولاً : إجراءات بناء أدوات الدراسة :

(١) الاستبانة :^(١)

سعيًا للوقوف على الأسباب التي تدفع الطلبة إلى الالتحاق بالشعبة الأدبية أو التحويل إليها من الشعبة العلمية قام الباحث بإعداد استبانة مستعينة بنتائج للدراسة النظرية المتمثلة في :

- التطور التاريخي للقواعد واللوائح المرتبطة بالتشعيب بالمدارس الثانوية العامة.
- جوانب العملية التعليمية المختلفة بالمرحلة الثانوية وعلاقتها بالتشعيب.

ولقد تكونت الاستبانة من ثلاثة محاور هي :

- نظام للدراسة والخطة الدراسية.

(١) انظر الملحق رقم (٢) الخاص بالاستبانة.

- الامتحانات والعملية التقويمية.

- الالتحاق بالكليات وفرص للتوظيف.

بالنسبة للمقابلة مع أولياء الأمور المتخصصين والخبراء في مجال التعليم والمجالات المجتمعية الأخرى، فلقد تم بناء أسئلة المقابلة بالاستعانة بكافة الكتابات سواء على مستوى الصحف أو المجلات أو الدراسات التي تعرضت لهذه الظاهرة ، وذلك للتعرف على أسباب الإقبال على شعبة الأدبي (بالنسبة لأولياء الأمور) ^(٢) وأيضاً للتعرف على انعكاسات هذه الظاهرة وسبل علاجها (بالنسبة للخبراء والمتخصصين). ^(٣)

تقنين الاستبانة :

وذلك عن طريق حساب معامل الصدق، ومعامل الثبات.

صدق المحكمين :

عرض الباحث الاستبانة على مجموعة من المحكمين ^(٤) للاستفادة من شكل ومضمون الأداة وصلاحياتها للتطبيق من حيث :

- مناسبة الأداة لتحقيق أهدافها وقياس ما وضعت من أجله .
- مدى كفاية البنود المقترحة (لكل محور من محاور الاستبانة) .
- مدى وضوح المعنى وسلامة اللغة .
- إبداء أية ملاحظات تكون في الفراغ المتروك .

تم تحليل آراء وملاحظات السادة المحكمين وقد وجد الباحث درجة من الاتفاق بينهم حول صلاحية معظم بنود الاستبانة ويُعد ذلك نوعاً من (الصدق الظاهري) لمحتواها وقد أبدى بعض المحكمين ملاحظات تم على ضوئها إعادة صياغة أو حذف أو إضافة بعض البنود حتى استقرت في صورتها النهائية.

كذلك تم حساب الصدق الذاتي من المعادلة (الصدق الذاتي = الجذر التربيعي لمعامل الثبات) ^(٥) .

^(٢) انظر الملحق رقم (٣) الملخص بأسئلة المقابلة لأولياء الأمور.

^(٣) انظر الملحق رقم (٤) الملخص بأسئلة المقابلة للخبراء والمتخصصين.

^(٤) انظر الملحق رقم (٥) الملخص بأسماء السادة المحكمين.

وكان معامل الصدق = $\sqrt{0.8925} = 0.94$ وهو معامل صدق عالي يدل على دقة العبارات وقدرتها على قياس ما وُضعت من أجله.

حساب الثبات :

قام الباحث بحساب الثبات بطريقة "الفكرونيباخ" على عينة الدراسة، وقد تم حساب معامل ألفا كرونباخ للدرجات النهائية لمحاول الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ^(٢٥).

$$r_{11} = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{\sum E^2}{E^2} \right)$$

حيث r_{11} = معامل الثبات ، n = عدد العبارات

E^2 = تبين درجات الأفراد على كل عبارة، E = تبين درجات الأفراد في العبارات كلها .

وقد حصل الباحث على قيم عالية لمعامل الثبات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١).

ثالثاً : عينة البحث :

تم توزيع الاستبانة على عينة عشوائية من الطلاب والطالبات المقيدين بالشعبة الأدبية وأيضاً المحولين إليها من الشعبة العلمية ، على أن يتم اختيار ٢٠٠ طالب وطالبة من كل إدارة تعليمية حتى يمكن أن تمثل كافة الإدارات التعليمية في عينة البحث وذلك وفقاً للجدول التالي: (٢)

جدول رقم (٣) يوضح حجم عينة البحث

الإدارة	شرق	المنتره	وسط	غرب	الجمرك	العلمرية	برج العرب
العدد	٢٠٠	٢٠٠	٢٠٠	٢٠٠	٢٠٠	٢٠٠	٢٠٠

ووزع الباحث عدد (١٤٠٠) استبانة على أفراد العينة ككل وتم استرجاع :

(١٧٩) استبانة خاصة بإدارة شرق التعليمية أي بنسبة ٨٩,٥%.

(١٨٢) استبانة خاصة بإدارة المنتره للتعليمية أي بنسبة ٩١%.

(١٨٥) استبانة خاصة بإدارة وسط للتعليمية أي بنسبة ٩٢,٥%.

(١٧٩) استبانة خاصة بإدارة غرب للتعليمية أي بنسبة ٨٩,٥%.

(٢) لمزيد من التفاصيل عن حجم المجتمع الأصلي لعينة البحث انظر الجدول رقم (١) والخاص بحدود البحث وعينته.

(١٨٥) استبانة خاصة بإدارة الجمرک التعليمية أي بنسبة ٩٢,٥%.

(١٧٢) استبانة خاصة بإدارة العامرية للتعليمية أي بنسبة ٨٦%.

(١٦٩) استبانة خاصة بإدارة برج العرب التعليمية أي بنسبة ٨٤,٥%.

وتتم استبعاد الاستبانات غير مكتملة الإجابة وكانت جملة الاستبانات الصحيحة هي

١٢٥١*.

ثالثاً : المعالجة الإحصائية :

تم حساب :

١- التكرارات والنسب المئوية لكل عبارة.

٢- استخدام معادلة الفروق وفق المعادلة الآتية ^(٦٦) :

ولما كانت درجات الحرية تساوي "٢" فإن قيمة " X^2 " دالة إحصائياً كما يلي ^(٦٧) :

(أ) عند مستوى ٠,٠٥ عندما تكون قيمتها ٥,٩٩١ أو أكثر.

(ب) عند مستوى ٠,٠١ عندما تكون قيمتها ٩,٢١٠ أو أكثر.

(ج) عند مستوى ٠,٠٠١ عندما تكون قيمتها ١٣,٨١٥ أو أكثر.

نتائج الإطار الميداني وتفسيره

١- الاستبانة :

يتناول الباحث فيما يلي عرض النتائج الخاصة بتطبيق الاستبانة وتحليلها وتفسيرها.

أولاً : نتائج المحور الأول : نظام الدراسة والخطط الدراسية :

بمؤال أفراد العينة عن آرائهم حول الأسباب التي أدت لالتحاقهم بشعبة الأدبي أو التحويل

إليها وترتبط بنظام الدراسة والخطط الدراسية بالمرحلة الثانوية، فكانت استجاباتهم موضحة

بالجدول رقم (٤) .

جدول رقم (٤)
يوضح استجابات أفراد العينة (طلبة - طالبات) حول الأسباب المرتبطة بالانحطة الدراسية ونظام الدراسة التي دافعتم للاتحاق بشعبة الأجنبي أو التحويل إليها

مستوى الدولة	X ²	أولاً		خبر متأكد		ثانياً		لا أوافق		لا أوافق		نعم		نعم لرأى
		%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	
١٠٠٠١	٦١٨	١٠٠,٣٩	١٣٠	٢٤,٠٦	٣٠١	٦٥,٥	٨٢٠							١- عدم العناية للتطبيقية كدرس بطريقة نظرية مما يزيد صعوبتها
١٠٠٠١	٥٤٧	١٠٠,٨٧	١٣٦	٢٥,٩٧	٣٢٥	٦٢,١	٧٩٠							٢- إلقاء نظام التدريس وأحرص ربح معدل المجموع
١٠٠٠١	٤٩٦,٦٧	١٧,٠٢	٢١٣	١٩,٩٨	٢٥٠	٦٢,٩	٧٨٨							٣- التكرار الدرس بالأساليب والخصوصية وأساليب التدريس مما يحد الاتجاه للحفظ
غير دولة	٣,٩١	٣١,٨٩	٣٩٩	٣٢,١٣	٤٠٢	٣٥,٩٧	٤٥٠							٤- زيادة نسب فترات للتطبيقية والتفكير في الدراسات النظرية عن التطبيقية
١٠٠٠١	٥٥٧,٢٨	١١,٩٩	١٥٠	٢٢,٩٨	٣٠٠	٦٤,٠٠	٨٠١							٥- تجنب دراسة بعض المقررات الصعبة مثل الفيزياء - الكيمياء - الرياضيات
غير دولة	٣,٩١	٣١,٨٩	٣٩٩	٣٥,٩٧	٤٥٠	٣٢,١٣	٤٠٢							٦- إطلاق طبيعة المقررات النظرية مع معلمي والطلاب
١٠٠٠١	٤٣٢,١٢	٢٣,٦٦	٢٩١	١٥,٩٨	٢٠٠	٦٠,٨	٧٦٠							٧- ما لا يمكن فهمه يمكن حفظه مبدءاً وتطبيقه في شعبة الأجنبي عن الطبيعي
١٠٠٠١	٥١٠,٠١	٦٢,٣	٧٩٢	٢٠,٧	٢٥٩	١٥,٩	٢٠٠							٨- سهولة الدراسة والتخصص بالشعبة الأجنبي عن الشعبة العلمية
١٠٠٠١	٤٩٨,٩٩	٢٤,١	٣٢٧	١١,٩	١٤٩	٦١,٩	٧٧٥							٩- زيادة كثافة التعليم في الشعبة العلمية لإقناع شئ الدروس الخصوصية
١٠٠٠١	٢٦٦,٨٩	٢٠,٩	٢٦١	٢٣,٩	٣٠٠	٥٥,١	٦٩٠							١٠- عدم توفر إحصائيات معينة بالمدارس لإتمام الخطط الدراسية لشعبة العلمي
١٠٠٠١	٣١٢,٨٢	٢٢,١٨	٢٩٠	١٩,٩٨	٢٥٠	٥١,٨	٧١١							١١- سهولة ويسر الفهم والتفكير التي تسرع بالتحويل من الطبيعي إلى الأجنبي
١٠٠٠١	٥٨٧,٩١	١٨,٢٢	٢٢٨	٦٥,٢٢	٨٢١	١٦,١٤	٢٠٢							١٢- الجدول الدراسي لشعبة العلمي أكثر صعوبة من الجدول الدراسي لشعبة الأجنبي
غير دولة	١,٠٣	٣٤,٤	٤٣٠	٣٢,٠٥	٤٠١	٣٢,٦	٤٢٠							١٣- ظاهرة ارتفاع مجاميع الثانوية العلمية للشعبة الأجنبي عن الشعبة العلمية

يتضح من الجدول رقم (٤) الخاص باستجابات عينة البحث على العبارة (١) حيث أفاد ٦٥,٥% من أفراد العينة بأن المواد العلمية التطبيقية يتم تدريسها بطريقة نظرية مما يزيد صعوبتها ويقف الطلبة للالتحاق بالشعبة الأدبية وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١.

وهذا ما أكدته نتائج معظم للدراسات التي درست الخطة الدراسية بالمرحلة الثانوية مثل دراسة السيد عبد العزيز اليهواش^(٦٨) ، ودراسة "زينات محمد محمد طباله"^(٦٩) ، ودراسة "نادية محمد عبد المنعم"^(٧٠) .

كما أفاد ٦٣,١% من أفراد العينة على أنه من بين أسباب للتوجه للشعبة الأدبية عملية إلغاء نظام التحسين (العبارة رقم ٢) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١.

وهذا ما أكدته تقرير السيد وزير للتربية والتعليم أمام مجلس الشعب بجلسته المنعقدة في ٢٠٠٤/١/٢٦ ومنشورة بجريدة الأهرام بحددها رقم ٤٢٧٨٥ الصادر في يوم الثلاثاء ٢٠٠٤/١/٢٧.

كما أفاد ٦٢,٩% من أفراد العينة أنه من أسباب الإقبال على شعبة الأدبي ارتباط الدراسة بالمرحلة الثانوية العامة بالدروس الخصوصية وأسلوب المذكرات مما دعم الاتجاه للحفظ (العبارة رقم ٣) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١.

وهذا ما أكدته دراسة "محمد رضا رزق"^(٧١) ، ودراسة "محمد سعيد عزب"^(٧٢) ، ودراسة "لورنس بسطا زكري"^(٧٣) .

أما عن زيادة نسب البنات في المرحلة الثانوية وتفضيلهم للدراسات النظرية عن الدراسات التطبيقية العملية (العبارة رقم ٤) فقد أفاد ٣٥,٩٧% من أفراد العينة موافقتهم على ذلك بينما لم يوافق ٣١,٨٩% من أفراد العينة على ذلك، وهي غير دالة إحصائياً، وهذا قد يرجع إلى صعوبة التحديد الدقيق لهذه الظاهرة حيث إن هناك نسبة كبيرة من البنات يفضلن الدراسات العملية التطبيقية ويحققن فيها مستويات علمية متقدمة كما يحدث في حالة البنين.

• كما أفاد ٦٤% من أفراد العينة أنه من بين أسباب العزوف عن الالتحاق بالشعبة العلمية صعوبة المقررات مثل الفيزياء والكيمياء والرياضيات، (العبارة رقم ٥) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١. ويتضح ذلك من نسب التحويل الكبيرة التي ترصدها الإحصاءات^(٧٤) . والنتيجة عن شعور الطلبة بصعوبة المقررات العلمية وتحويلهم في الصف الثالث إلى الشعبة الأدبية.

- أما فيما يتعلق باتفاق طبيعة المقررات النظرية مع ميول واهتمامات الطلبة (العبارة رقم ٦) فلقد أفاد ٣٢,١٣% من أفراد العينة بموافقتهم على هذا السبب، كما أفاد ٣١,٨٩% من أفراد العينة بعدم موافقتهم على هذا السبب، وهي غير دالة إحصائياً.

وقد يرجع ذلك لعدم قدرة الطلبة على التحديد الدقيق لميولهم واهتماماتهم في هذه المرحلة الملينة بالذاكرة والواجبات، أو لعدم وجود مكاتب وأجهزة إدارية إرشادية للطلاب تساعدهم في تحديد ميولهم واهتماماتهم، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى عدم ارتباط المقررات باهتمامات الطلبة وميولهم، وهذا ما أكدته دراسة "أحمد عطية أحمد وآمال سيد محمد مسعود" (٧٥).

- كما أفاد ٦٠,٨% من أفراد العينة بموافقتهم على أن غالبية المقررات لا تستطيع أن تعرف وفهم كيف تمت وتطورت (العبارة رقم ٧) وبالتالي نضطر إلى حفظها وهذا يسهل تحقيقه بالشعبة الأدبية، وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١، وهذا ما أكدته دراسة "يعقوب عبد الله أبو حلو وعلي أحمد العمر" (٧٦).

- أما فيما يتعلق بسهولة الدراسة بالشعبة الأدبية كسبب من أسباب الإقبال عليها (العبارة رقم ٨) فلقد أفاد ٦٣,٣% من أفراد العينة برفضهم لهذا السبب، وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١، وقد يرجع ذلك إلى إحساس الطلبة الملتحقين بالشعبة الأدبية أن الاستكثار والتحصيل بالشعبة الأدبية به جوانب صعوبة أيضاً وقد يحتاج لبذل جهد أكبر من للشعبة العلمية نتيجة لاحتياج المقررات النظرية لتكرار مذكراتها حتى تثبت أكثر من المقررات الخاصة بالشعبة العلمية التي تعتمد على الفهم أكثر.

- كما أفاد ٦١,٩% من أفراد العينة أنه من أسباب إقبال الطلبة على شعبة الأدبي هو ارتفاع ثمن الدروس الخصوصية بالشعبة العلمية عن الشعبة الأدبية (العبارة رقم ٩) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن سبب ارتفاع أسعار الدروس الخصوصية بالشعبة العلمية عن الشعبة الأدبية قد يرجع إلى زيادة عدد مرات الدرس الخصوصي (اللقاءات) بالنسبة للمقرر الواحد بالشعبة العلمية عن الشعبة الأدبية، فعلى سبيل المثال لا الحصر فإن مقرر التاريخ يحتاج لدروس خصوصي على هيئة لقاء واحد أسبوعياً، أما مقرر مثل الفيزياء أو الكيمياء بالنسبة للشعبة العلمية فهو يحتاج لدروس خصوصي على هيئة لقاءين أسبوعياً وذلك بسبب طبيعة مقررات الكيمياء والفيزياء التي قد تحتاج لأمثلة كثيرة وربطها بمعلومات السنوات السابقة، وإذا أخذنا في

الاعتبار ثمن كل لقاء من لقاءات الدرس الخصوصي نجد في النهاية تكلفة الدروس الخصوصية بالشعبة العلمية أكثر من تكلفة الدروس الخصوصية بالشعبة الأدبية.

• كما أفاد ٥٥,١% من أفراد العينة بأن عدم توافر إمكانيات معملية بالمدارس لإتمام الخطط الدراسية لشعبة العلمي (العبارة رقم ١٠) كان من بين الأسباب التي أدت للالتحاق بالشعبة الأدبية، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١، وهذا ما أكدته دراسة "نادية محمد عبد المنعم" (٣٧)، ودراسة "أسماء محمد محمود قطب" (٣٨).

• كما أفاد ٥٦,٨% من أفراد العينة بأن سهولة ويسر القوانين واللوائح التي تسمح دون أية ضوابط التحويل من الشعبة العلمية إلى الشعبة الأدبية والعكس (العبارة رقم ١١) كان من بين أسباب الإقبال على شعبة الأدبي.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذا السبب لا يؤدي إلى زيادة نسبة طلبة شعبة الأدبي عن طلبة شعبة العلمي فقط وإنما قد يؤدي لإرباك واضطراب العملية التعليمية حيث إن عدد المعلمين لل تخصصات الأدبية لا يتناسب مع أعداد الفصول والطلبة للشعبة الأدبية بالمقارنة بالشعبة العلمية مما يعكس بالمقابل على جودة العملية التعليمية.

• أما فيما يتعلق بالسبب المتعلق بسهولة جدول الشعبة الأدبية عن الشعبة العلمية (العبارة رقم ١٢) فقد أفاد ٦٥,٦٢% من أفراد العينة بعدم تأكدهم من هذا السبب وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١ وقد يرجع ذلك إلى تهميش دور المدرسة واعتماد معظم الطلبة بالمرحلة الثانوية العامة على الدروس التي قد تبدأ من الأجازة الصيفية وبالتالي لا يشعرون بالفرق في الصعوبة بين الجدول الدراسي بالشعبة العلمية والشعبة الأدبية.

• كما أفاد ٣٤,٤% من أفراد العينة بعدم موافقتهم على أن ارتفاع مجاميع الثانوية العامة بالشعبة الأدبية كان من أسباب الإقبال على الالتحاق بهذه الشعبة (العبارة رقم ١٣) وهي غير دالة إحصائيًا، وقد يرجع ذلك إلى أن ظاهرة ارتفاع المجاميع موجودة في الشعبتين (العلمي - الأدبي).

ثانيًا : نتائج المحور الثاني : الامتحانات والعملية التقييمية :

بسؤال أفراد العينة عن آرائهم حول الأسباب التي أدت إلى التحاقهم بشعبة الأدبي أو التحويل إليها وترتبط بنظام الامتحانات والنتائج ، فكانت استجاباتهم موضحة بالجدول رقم (٥).

جدول رقم (٥)

يوضح استجابات أفراد العينة (طلبة - طالبات) حول الأسباب المرتبطة بالامتحانات ونتائج الثانوية العامة التي دفعتهم للاحتحاق بشعبة الأبي أو التحويل إليها

مستوى التأهيل	X ²	لا توافق		غير متأكد		وافق		المجموع
		%	ك	%	ك	%	ك	
٠,٠٠١	١٣٤٨,٧	٨,٧٩	١١٠	٨,٨٧	١١١	٨٤,٢٥	١٠٢٩	١- الامتحانات تقسّم لدرجة الطالب على الحفظ بما يتناسب مع الأبي
٠,٠٠١	٥٨٣,٣	٢٨,٩٣	٣٦٢	٧,٩١	٩٩	٦٣,١٤	٧٩٠	٢- امتحانات الترميز مثل جدول وشكوى في السنوات الأخيرة
٠,٠٠١	١٢٤٥	٤,١٥	٥٢	١٥,٩٠	١٩٩	٧٩,٨٥	٩٩٩	٣- تأخر صومًا يطلق عليها تأثيره المدمر المرتبط بالحفظ الأقسام
٠,٠٠١	٥٤٤	٢٠,٥٤	٢٥٧	١٥,١٨	١٩٠	٦٤,٢٦	٨٠٤	٤- امتحانات المقررات دشمة الطمي أكثر تعقيدًا من شعبة الأبي
٠,٠٠١	١٥٨٣	٢,٣٩	٣٠	١١,٤٣	١٤٣	٨٦,٠٩	١٠٧٧	٥- عدم الحصول على مجموع كاف في الصف الثاني لإحاطي للاحتاق بقررات القصة
٠,٠٠١	٥٥٥,٥٦	٢١,١٠	٢٦٤	١٤,٣٨	١٨٠	٦٤,٥٠	٨٠٧	٦- امتحانات الشعبة العلمية يشغل حاتم تقصير مقلتها الجرد
٠,٠٠١	٣٦٤,٨	٢٦,٩٣	٣٣٧	١٥,١٨	١٩٠	٥٧,٨٧	٧٢٤	٧- أي مجهود ذهني في المذاكرة في شعبة الأبي له عائد تحصيلي ومكن طعمي
غير دال	١,١١	٣٤,٣٧	٤٣٠	٣١,٩٧	٤٠٠	٣٣,٥٧	٤٢٠	٨- فرص الحصول على مجموع في شعبة الأبي أكبر من شعبة الطمي
٠,٠٠١	٥٧٣,٠٣	٢٣,٩٨	٣٠٠	١١,٥٩	١٤٥	٦٤,٤٢	٨٠٦	٩- مقررات الشعبة العلمية ترتبط بالمقررات الصعبة ومكن مقررات الشعبة الأبية
غير دال	٣,٥	٣٤,٤٥	٤٣١	٣٢,٤١	٤١٨	٣٦,٠٥	٤٠١	١٠- جدول توزيع المقررات الامتحانية في شعبة الأبي أفضل من شعبة الطمي

يتضح من الجدول رقم (٥) للخاص باستجابات عينة البحث على العبارة رقم (١) حيث أفاد ٨٥,٢٥% من أفراد العينة أن الامتحانات بالمرحلة الثانوية تقيس الحفظ وهذا كان من بين الأسباب التي دفعت الطلبة للاتحاق بشعبة الأدبي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١، وذلك نظراً لتوافق طبيعة شعبة الأدبي وطبيعة الامتحانات ، وهذا ما أكتته دراسة " نعيم عطية " (٧٩) ، ودراسة " لورنس بسطا زكري " (٨٠) .

• كما أفاد ٦٣,١٤% من أفراد العينة أن من أسبلب الهروب من الالتحاق بشعبة العلمي (العبارة رقم ٢) هو أن امتحانات الفيزياء على وجه الخصوص تنصدر مشكلاتها الصحف والمجلات سنوياً وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١، مما يجعلها تمثل عبئاً على الطلاب.

وقد يرجع ذلك إلى أن بعض أسئلة الفيزياء تقيس قدرة الطلاب على الفهم وهذا لم يتعوده الطلاب حتى في المراحل الدراسية السابقة للمرحلة الثانوية العامة.

• كما أفاد ٧٩,٨٥% من أفراد العينة بأن المرحلة الثانوية يطلق عليها ثانوية المجموع المرتبط بامتحانات تقيس في الغالب والأعم الحفظ، وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ (العبارة رقم ٣)، ونظراً لأن شعبة الأدبي تعتمد في الكثير من مقرراتها على الحفظ، فإن هذا يعد سبباً لالتحاق نسبة كبيرة من الطلبة بشعبة الأدبي.

• أما فيما يتعلق بالسبب المتعلق بسهولة امتحانات للشعبة الأدبية عن امتحانات للشعبة العلمية (العبارة رقم ٤) فلقد أفاد ٦٤,٦٢% من أفراد العينة بذلك وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١، وقد يرجع ذلك إلى إحساس الطلبة بصعوبة مقررات الشعبة العلمية عن مقررات الشعبة الأدبية.

• كما أفاد ٨٦,٠٩% من أفراد العينة أنه من أسباب التحويل من الشعبة العلمية إلى الشعبة الأدبية عدم الحصول على مجموع مرتفع في الصف الثاني الثانوي بالشعبة العلمية (العبارة رقم ٥) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١، مما يفقد الطلبة الأمل في الالتحاق بكليات القمة وينفعهم ذلك للتحويل إلى الشعبة الأدبية عند الالتحاق بالصف الثالث الثانوي.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الطلبة الذين يحولون من الشعبة العلمية إلى الشعبة الأدبية نتيجة عدم الحصول على مجموع مرتفع في الصف الثاني الثانوي ، هم أنفسهم يمثلون

مشكلة بالنسبة لطلبة الشعبة الأدبية ، وذلك لأنهم يمثلون العامل الأساسي في رفع مستوى التنسيق بالنسبة لكليات الشعبة الأدبية حيث إنهم قد يحصلون على مجموع ٩٥% في الصف الثاني الثانوي فيحولون إلى الشعبة الأدبية وبعد إضافة مجموع الصف الثالث الثانوي يصبح مجموعهم الكلي مرتفع عن مجموع طلاب الشعبة الأدبية الأصليين مما يؤدي إلى رفع مستوى التنسيق بالنسبة لكليات الشعبة الأدبية !!!

- كما أفاد حوالي ٦٤,٥% من أفراد العينة أن الدعاية والكتابات بالجراند عن صعوبة امتحانات الشعبة العلمية، وتدخل السيد الوزير في محاولة حل مثل هذه المشكلات ونشر ذلك على صفحات الجرائد كان من بين أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق بالشعبة العلمية (العبارة رقم ٦) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١.

- كما أفاد ٥٧,٩% من أفراد العينة أنه طالما أن الاختبارات لا تقيس إلا الحفظ فإن أي مجهود ذهني في الامتياز يصبح له عائد تحصيلي، وهذا يتناسب مع طبيعة الشعبة الأدبية، مما يدفع الطلبة للالتحاق بها (العبارة رقم ٧) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١.

- كما أفاد ٣٤,٣٧% بعدم موافقتهم على أن اختيارهم لشعبة الأدبي جاء نتيجة أن فرص الحصول على مجموع في شعبة الأدبي تكون أكبر من الشعبة العلمية وهي غير دالة إحصائياً (العبارة رقم ٨).

وقد يرجع ذلك إلى تساوي فرص الحصول على مجموع بالنسبة للشعبتين وهذا من وجهة نظر الطلبة لأنه عندما تبدو الامتحانات تختلط المشاعر والسهولة والصعوبة في أسئلة امتحانات الشعبتين.

- كما أفاد ٦٤,٤٢% من أفراد العينة بأن النجاح في الشعبة العلمية يرتبط بالاحتفاظ بالخبرات التي تم دراستها في سنوات التعليم التي يسبق المرحلة الثانوية وخاصة بالنسبة لمقررات الفيزياء والكيمياء (العبارة رقم ٩) الأمر الذي يزيد من صعوبة الشعبة العلمية ويجعلهم يتجهون للالتحاق بالشعبة الأدبية وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١.

وقد يرجع هذا إلى أن معظم الطلبة يتعاملون مع كل سنة دراسية على حدة فيصعب عليه الاحتفاظ بأية معلومات قد تقيده في الدراسة في السنوات الدراسية الأخرى هذا من ناحية ومن

لاحية أخرى، قد ترجع مشكلة عدم احتفاظ الطلبة بالمعلومات السابقة لعدم ترابط المقررات خلال السنوات الدراسية المختلفة أو لعدم قدرة المعلمين على الربط بين المقررات الدراسية وهذا ما أكدته "وفاء محمد أحمد البرعي" (٨١).

- كما أفاد ٣٤,٤٥% من أفراد العينة برفضهم للسبب المتعلق بسهولة توزيع المقررات في امتحانات آخر السنة للشعبة الأدبية عن الشعبة العلمية وهي غير دالة إحصائيًا (العبارة رقم ١٠) ، وقد يرجع ذلك إلى أن الطلبة عندما يصلون إلى مرحلة جدول الامتحانات لا يركزون إلا في امتحاناتهم ولا ينتبهون للفرق بين جدول امتحانهم و امتحان الشعب الأخرى، هذا بالإضافة إلى عدم وجود فروق واضحة بين المدة الزمنية في الجدول الامتحاني للشعبتين.

ثالثًا : نتائج المحور الثالث : التقدم للتكليات وفرص التوظيف :

يسأل أفراد العينة عن آرائهم حول الأسباب التي أدت لالتحاقهم بشعبة الأدبي أو التحويل إليها وترتبط بالالتحاق بالتكليات وفرص التوظيف، فكانت استجاباتهم موضحة بالجدول رقم (٦).

جدول رقم (٦)

يوضح استجابات أفراد العينة (طلبة - طالبات) حول الأسباب المرتبطة بالالتحاق بالكليات وفرص التوظيف بعد التخرج التي دفعتهم للالتحاق بشعبة الأديبي أو التحول إليها

مستوى الدالة	χ^2	لا فرق		غير متأكد		فرق		الم	لر
		لا فرق		غير متأكد		فرق			
		%	د	%	د	%	د		
٠,٠٠١	٩٨٧,٧	١٠,١٥	١٢٧	١٤,٧	١٨٤	٧٥,١	٩٤٠	١- فرصة الاحتمال وبالتالي تلي مثل الفرصة مثل الأوسن - الأكثر - الإجماع: أعلى لشعبة الأكبر	
٠,٠٠١	٥٤٢,٤٠	٢١,٩	٢٧٥	١٣,٩	١٧٥	٦٤,٠٢	٨٠١	٢- عدم تأثير دين كبري حسب الشببة والأكبرية عند الاحتمال بعض اكبر	
٠,٠٠١	١١٤٩	٧,٤	٩٢	١٤,٣	١٧٩	٧٨,٣	٩٨٠	٣- فرانس من الاحتمال وبالتالي وفقًا للزيات والسيول والسبب كل كبريات مثل بعضها	
غير دالة	١,١١	٣٤,٤	٤٣٠	٣١,٩	٤٠٠	٣٣,٥	٤٢٠	٤- ضعف الإجماع المعادلة وبالتالي جعل الشباب وبشاور كبريات القارية	
٠,٠٠١	٥٢٧,٨	٢٠,٩	٢٦١	١٥,٣	١٩٢	٦٣,٨	٧٩٨	٥- تحقيق فرص اختيار كبريات وبشابة للشببة القومية نتيجة تفسيرها (إس - طوم) - وبشاور	
٠,٠٠١	٢٩١,٩١	٢٨,٠٥	٣٥١	١٦,٨	٢١٠	٥٥,١٥	٦٩٠	٦- قول طلاب الشببة الأكبرية بالكبريات تلي تعلق طلاب من الشبهات (طمي - أكبر) بدورات	
٠,٠٠١	٧٣٨,٥	١٤,٥	١٨١	١٥,٩	٢٠٠	٦٢,٤	٨٧٠	٧- سؤال المعامل على مكان بالجامعة لأن الحد الأدنى للقبول والكليات ذات التخصص الأكبر	
٠,٠٠١	١١٧٩	٨,١٥	١٠٢	٣,٩١	٤٩	٨٧,٩٢	١١٠٠	٨- سؤال الدراسة بالكليات القارية والمعامل على كبريات متميزة عن الكليات القومية	
غير دالة	١,٠٣	٢٤,٤	٤٣٠	٣٣,٩	٤٢٠	٣٢,٠٥	٤٠١	٩- قد تعلق الدراسة بالكليات القارية عنها بالكليات القومية	
٠,٠٠١	٥٠٩,٠٤	٢٥,٧	٣٢١	١٢,٠٧	١٥٠	٦٢,٤	٧٨٠	١٠- كبريات كليات الشببة القومية (طب - هندسة) يحتاجون لشباب وصحات بعد التخرج	
٠,٠٠١	٣٧٥,٨	٣٥,٩	٤٥٠	٣٢,١٣	٤٠٢	٣١,٩	٣٩٩	١١- فرص التوظيف بعد التخرج ترتبط بعوامل متضمنة أخرى ألا داعي لافتقار الشببة	
٠,٠٠١	٤١٣,٦	١٦,٢٠	٢٠٤	١٩,٩٨	٢٥٠	٦٣,٧	٧٩٧	المصوب	
٠,٠٠١	١,٤٢	٣٤,٥	٤٣٢	٣١,٨١	٣٩٨	٣٣,٧	٤٢١	١٢- كبريات كليات التجارة مع الإلمام بالحاسب الأكبي واللغات بسلح فرص عمل بدخول مرافقة	
غير دالة	٥٣٣,٤	١٥,٨	٢٠٠	١٩,٩٨	٢٥٠	٦٤,٠٢	٨٠١	١٣- عدم تأثير المنتج لجهود العلماء والمعلمين في المجالات القومية	
٠,٠٠١	٥٣٣,٤	١٥,٨	٢٠٠	١٩,٩٨	٢٥٠	٦٤,٠٢	٨٠١	١٤- بداية الفرجين بوجه عام ففرص كبريات القومية القومية بوجه خاص	

يتضح من الجدول رقم (٦) الخاص باستجابات أفراد العينة على العبارات رقم (١) والعبارة رقم (٦) والعبارة رقم (٧)، أفاد ٧٥,١%، ٥٥,١٥%، ٦٢,٤% من أفراد العينة على الترتيب أنه من بين أسباب التحاقهم بالشعبة الأدبية هي سهولة الحصول على مكان بالجامعة في الكليات التي تلي كليات القمة مثل الألسن والآثار والإعلام وغيرها من الكليات، وذلك على أساس أن مكتب التنسيق يحدد نسبة مجموع نهائي لكل في حالة للشعبة الأدبية عن الشعبة العلمية وهي جيمًا دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١، ولكن تجر الإشارة هنا إلى أن مكتب التنسيق يجب أن يعيد حساباته عند تحديد الحد الأدنى للقبول بالكليات النظرية والكليات العملية وخاصة في ظل التكاليف الشديدة على شعبة الأدبي وما يترتب على ذلك من زيادة الإقبال على الكليات التي تقبل خريجي الشعبة الأدبية، وينعكس بالسلب على العملية التطعيمية بالكليات النظرية، وفي المقابل النقص الشديد في أعداد الطلبة بالكليات العملية وما يترتب على ذلك من خلل في خطط التنمية بالدولة حاليًا ومستقبلاً.

- كما أفاد ٦٤,٠٢% من أفراد العينة (العبارة رقم ٢) أنه نظرًا لوجود عدد من الكليات لا تميز بين خريجي الشعبة العلمية والشعبة الأدبية مثل كلية التجارة والسياحة والفنادق والآداب والتربية فلا يوجد سبب لاختيار الشعبة الأصعب من وجهة نظر الطلبة وخاصة إذا حصلوا على مجموع بالصف الثاني الثانوي لا يؤهلهم لكليات القمة، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١.
- كما أفاد ٧٨,٣% من أفراد العينة (العبارة رقم ٣) أن التحاقهم بالشعبة الأدبية جاء نتيجة يأسهم من تحديد الكلية وفق الرغبات والميول، وإنما الأمر يتعلق بتوزيع مكتب التنسيق وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١.
- كما رفض نسبة ٣٤,٤% من أفراد العينة (العبارة رقم ٤) والمتعلق بنقص الإمكانيات العملية بالكليات العملية كسبب في اختيارهم لشعبة الأدبي وهي غير دالة إحصائيًا وقد يرجع ذلك إلى عدم إمام الطلبة قبل التحاقهم بالكليات العملية بإمكاناتها العملية وإنما هم منشغلون بالثانوية العامة في المقام الأول والأخير.
- كما أفاد ١٣,٨% من أفراد العينة (العبارة رقم ٥) أن من أسباب التحاقهم بالشعبة الأدبية اتساع فرص الاختيار بين كليات كثيرة، ولكن بالنسبة للشعبة العلمية نتيجة للتقسيم في شعبة العلمي إلى علمي علوم وعلمي رياضيات ، ففرص الاختيار بين الكليات تكون محدودة، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١.

- كما أفاد ٨٧,٩٢% من أفراد العينة (العبارة رقم ٨) أن من أسباب الإقبال على الالتحاق بالشعبة الأدبية أن فرصة الحصول على تقديرات متميزة بالكليات النظرية تكون أكبر من الكليات العملية، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١.

وقد يرجع ذلك إلى زيادة عدد الطلبة بالكليات النظرية عن الكليات العملية وبالتالي زيادة عدد التقديرات بالكليات النظرية كنسبة وتنامى بين العدد للكلية للطلبة وعدد الحاصلين على تقديرات.

- كما أفاد ٣٤,٤% من أفراد العينة (العبارة رقم ٩) برفضهم السبب المتعلق بأن تكلفة الدراسة بالكليات العملية أكبر من تكلفة الدراسة بالكليات النظرية مما دفعهم للالتحاق بالشعبة الأدبية ، وهي غير دالة إحصائيًا .

وقد يرجع ذلك إلى عدم دراية الطلبة في هذه المرحلة بمسألة كلفة للتعليم الجامعي فهم منشغلون فقط بإنهاء مرحلة للتعليم الثانوي بصورة أو بأخرى ، ثم التفكير بعد ذلك بمدى مناسبة الإمكانيات الاقتصادية للأسرة للمصروفات الخاصة بالاستمرار في الدراسة بالكليات العملية.

- كما أفاد ٦٤,٢% من أفراد العينة (العبارة رقم ١٠) بأن من أسباب التحاقهم بالشعبة الأدبية أن خريجي الشعب العلمية والملتحقين بكليات الهندسة والطب يحتاجون بعد التخرج إلى إمكانيات مادية مرتفعة تتمثل في ضرورة توفير مكاتب وعيادات ، وهذا قد لا يتوافر للأغلبية العظمى بعد التخرج بالمقارنة بالمصروفات التي يحتاجها خريجي الكليات النظرية عند التحاقهم بسوق العمل وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١.

- كما أفاد ٣٧,٥٨% من أفراد العينة (العبارة رقم ١١) رفضهم لتفضيل الشعبة الأدبية على الشعبة العلمية بسبب أن فرص التوظيف ترتبط بعوامل الوساطة وبعض العوامل المجتمعية الأخرى، وهي غير دالة إحصائيًا.

وقد يرجع ذلك إلى عدم إدراك أفراد عينة الدراسة لعالم الأعمال وما يدور فيه من تغيرات ترتبط بفرص العرض والطلب وغيرها من العوامل التي قد تكون فوق مستوى وعي الطلبة في هذه المرحلة العمرية.

- كما أفاد ٦٣,٧% من أفراد العينة (العبارة رقم ١٢) أنهم اختاروا الشعبة الأدبية نتيجة للدخول المرتفعة لخريجي كليات التجارة مع تدعيم الشهادة بدراسة بعض الكورسات في اللغة الأجنبية والحاسب الآلي وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١.
- كما أفاد ٣٤,٥% من أفراد العينة برفضهم للمسبب المدون في العبارة رقم (١٣) والخاص بعزوفهم عن اختيار الشعبة العلمية نتيجة لعدم تقدير المجتمع لجهود العلماء والعاملين في المجالات العلمية، وهي غير دالة إحصائياً.

وقد يرجع ذلك إلى صعوبة أن يكون للطلبة في هذا السن القدرة على التنبؤ أو بالتحديد (بعد النظر) الخاص بهذا السبب.

- كما أفاد ٦٤% من أفراد العينة (العبارة رقم ١٤) بأن البطالة بوجه عام ويطالة خريجي الكليات العملية كانت دافعاً لهم لاختيار شعبة الأدبي وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١.

٢- المقابلة مع أولياء الأمور :^(٢)

فيما يلي نتائج المقابلة التي تمت مع أولياء الأمور بخصوص تحديد الأسباب التي دفعت أولادهم للالتحاق بشعبة الأدبي أو التحويل إليها، فلقد تم مقابلة مع حوالي مائة من أولياء الأمور وكانت لهم استجابات متنوعة تركزت فيما يلي :

- معظم أفراد العينة (ما يقارب ٧٠% منهم) حددوا أسباب الإقبال على شعبة الأدبي والعزوف عن الالتحاق بشعبة العلمي إلى قلة كلفة الدروس الحصرية في الشعبة الأدبية عن الشعبة العلمية.
- كما أفاد حوالي ٦٥% من أفراد العينة بأن سهولة حجز مكان بالجامعة لخريجي الشعبة الأدبية عن خريجي الشعبة العلمية كانت دافعاً للالتحاق بالشعبة الأدبية.
- كما أفاد حوالي ٦٢% من أفراد العينة بأن هناك كليات تقبل خريجي الشعبتين على السواء، فما الداعي لاختيار الشعبة الأصعب.
- كما أضافت العينة أسباباً أخرى مثل :
- استكمال مسيرة العمل والالتحاق بوظيفة معينة لها علاقة بوظيفة ولي الأمر كانت من أحد أسباب تحديد نوعية الشعبة الدراسية.

(٢) انظر الملحق رقم (٣).

- اختيار الشعبة الدراسية التي تتناسب وتخصص ولي الأمر، مما يساعد مهمة مساعدة الأبناء في الاستكمال والتحصيل، وإن ذلك كان من أسباب تفضيل شعبة دراسية عن أخرى.
- اختيار الشعبة الدراسية يرتبط بنوعية الشعبة الدراسية للأخوة والأخوات الأكبر سناً لأن الأمر قد يرتبط بالاستفادة بالكتب والملخصات ونماذج الامتحانات المتوفرة بالفعل بدون تكلفة إضافية.

٣- المقابلة مع الخبراء والمتخصصين : (٣)

من خلال المقابلة مع الخبراء والمتخصصين في المجالات المجتمعية المختلفة تم أخذ آرائهم حول الانعكاسات المترتبة على ظاهرة هروب الطلبة من الشعبة العلمية ووجهة نظرهم في سبل العلاج وكانت استجاباتهم تكرر حول ما يلي :

- فيما يتعلق بعلاقة هذه الظاهرة بالتحديات التي يمر بها المجتمع المصري والمجتمع العربي والعالمي فقد أشارت نسبة كبيرة من عينة الدراسة إلى عدم مطابقة مواصفات الخريج لمتطلبات القرن الحالي هذا من ناحية الكيف؛ حيث إن هناك تركيز في أعداد الطلبة ذات التخصصات النظرية عن التخصصات العلمية، ومن ناحية أخرى فإن الاتجاه للدراسات النظرية وزيادة خريجها يُبعد مصر عن عصر المعلوماتية والتكنولوجيا ويجعلنا نخضع تحت وطأة التبعية التكنولوجية وما يترتب عليها من انعكاسات سلبية على كافة المستويات.

- فيما يتعلق بعدد الطلبة بالكليات النظرية وندمهم بالكليات العملية وعلاقة ذلك بكيف العملية التعليمية، فقد أجمع أفراد العينة على عدم صحة ظاهرة الطوفان البشري بالكليات النظرية وقللة العدد الملحوظة بالكليات العملية الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض مستويات الأداء التعليمي والمردود التربوي والتعليمي بالكليات النظرية نظراً للأعداد الكبيرة للملتحقين بها، فعلى مستوى الأداء التعليمي يكتفي أعضاء هيئة التدريس بالإلقاء والشرح ويكتفي الطالب بالحفظ والاستظهار مما يفقد العملية التعليمية بالكليات النظرية القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة من التفاعلات العلمية والاجتماعية والثقافية داخل الكليات، وعلى مستوى مواصفات الخريج وضرورة إمامه بمجموعة من القيم والأخلاق والعلوم

والمعارف والمهارات لخوض غمار العمل في مختلف المجالات الحياتية فإن هناك شكوى مستمرة من أصحاب الأعمال ترتبط بالمستوى المتدني لخريج التعليم الجامعي، وعدم قدرته - أعني الخريج - على مواكبة متطلبات سوق العمل، الأمر الذي يؤدي لإعادة تأهيله مرة أخرى وصرف مبالغ مالية إضافية لمحاولة النهوض بمستواه العلمي والمهاري المتدهور.

• فيما يتعلق بخطط البحث العلمي بالدولة والمتطلبات اللازم توافرها من القوى البشرية المدربة، فقد أجمع أفراد العينة على أن الإقبال الشديد على الشعبة الأدبية والهروب من الشعبة العلمية يقف حجر عثرة أمام أي مخطط مستقبلي للبحث العلمي، مما يدفعنا للاعتماد على خبرات الدول الأخرى وما يرتبط بذلك من غزو ثقافي وفكري قد لا يتواءم مع طبيعة وقيم وعادات أمتنا.

• فيما يتعلق بارتباط إقبال الطلبة على الشعبة الأدبية بظاهرة بطالة الخريجين ومتطلبات سوق العمل، فقد أجمع أفراد العينة على أن مجتمعنا في حالة التوازن بين عدد الطلبة بالشعبة العلمية والشعبة الأدبية كان يعاني من مشكلة بطالة الخريجين على كافة المستويات نتيجة لقلة فرص التوظيف وزيادة عدد السكان وعوامل أخرى هذا ليس بمجال لذكرها، وازدادت ظاهرة البطالة حدة عندما زاد عدد الطلبة بالكليات النظرية، وهذا قد يرجع إلى فتح الاستثمار الخارجي وإنشاء الشركات الاستثمارية الجديدة التي تحتاج لخريج بمواصفات معينة قد لا تستطيع الكليات للنظرية بظروفها الحالية إعداده.

• فيما يتعلق بخطط التنمية في كافة المجالات (التعليمية - والإنتاجية - والصحية - والترفيهية - والسياسية والثقافية ... إلخ) فقد أجمع أفراد العينة على أن التكاليف على التخصص النظري والكليات النظرية من شأنه أن يهدم أي خطط للتنمية لأن أي مجتمع لا يتقدم بالمفكرين والمنظرين والفلاسفة فقط وإنما يحتاج أيضاً للتطبيقيين الذين يضعون الخطط النظرية والتصورات المستقبلية موضع التطبيق.

• أما فيما يتعلق بسبل العلاج فلقد اقترح أفراد العينة بعض السبل نورد بعضها حتى يمكن الاستفادة به عند وضع الإطار المقترح لعلاج مشكلة الدراسة :

* الفصل بين الشهادة الجامعية وفرص التوظيف (القضية القديمة الحديثة).

* إيجاد فرص عمل لخريجي الشعب العلمية لتشجيع الطلبة على الالتحاق بالشعبة العلمية مع توسيع قاعدة الكليات والأقسام العلمية التي تستوعب المتميزين في الثانوية العامة

بالأعداد التي تتناسب مع أعداد الطلاب الناجحين في الثانوية العامة على أن يتم تدعيم الكليات العملية بالمعامل والأجهزة والأدوات الحديثة.

* المزج والتكامل بين المعرفة النظرية والمهارات العملية كمطلب أساسي للالتحاق بفرصة عمل مناسبة.

* فتح باب القبول على مصراعيه بكليات الحاسب وطب المجتمع والطب الوقائي وكليات العلوم المرتبطة بالبيئة مع تحسين الخدمات التعليمية المقدمة بكليات الزراعة والطب البيطري.

* محاولة أن تكون الدراسة العملية أكثر جدية وواقعية من خلال تدريسها بطريقة عملية وتدعيم ذلك بضرورة توافر الورش والمعامل لإضفاء أهمية على الدراسة العملية.

* التوسع في بث البرامج التوجيهية والإرشادية المرتبطة بالعلوم والتكنولوجيا لزيادة ورفع مستوى وعي الطلبة بأهمية الدراسات التطبيقية والقسم العلمي ودوره الفعال في تقدم الوطن أسوة بما يحدث في العالم المتقدم.

* بعض الحلول المرتبطة بالسياسات التعليمية مثل :

(أ) اتباع نظام الساعات للمعمدة.

(ب) إلغاء مكتب التنسيق (والاعتماد على اختبارات قبول لكل كلية على حده).

(ج) الاقتصاد على شعبتين فقط (علمي - أدبي) بدلاً من علمي علوم وعلمي رياضيات وعلمي متألف وأدبي.

(د) إلغاء الثنائية بين المواد العلمية والمواد الأدبية فكل المواد علمية.

الإطار المقترح لنظام المدرسة الثانوية العامة

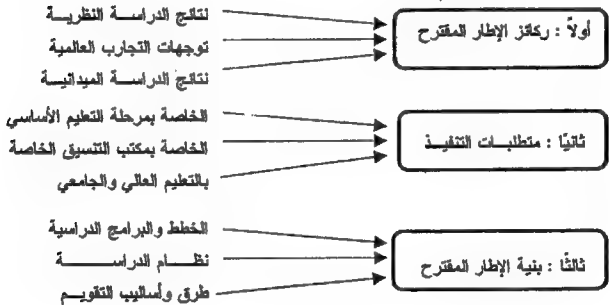
مقدمة :

من خلال عرض نتائج الدراسة النظرية المرتبطة بالتطور التاريخي لنظام التشعيب والدروس المستفادة منه وكذا العلاقة بين جوانب العملية التعليمية بالمرحلة الثانوية العامة (الأهداف - الخطط والمقررات الدراسية - الامتحانات) وعلاقتهم بالتشعيب، والتي بدا واضحاً

في عدم الاتفاق على الأهداف الخاصة بالمرحلة الثانوية، وبالتالي فإن أي تعديل في التشريعات الخاصة بالمرحلة الثانوية يصعب تنقيمه والحكم على مدى جدواها، كذلك اتضح أن هناك عدداً كبيراً من التحديلات في القوانين الحاكمة لنظام الثانوية العامة دون أدنى إشراك للخطط الدراسية ونظم التقويم في هذه القوانين متجاهلين في ذلك ضرورة التعامل مع المرحلة الثانوية العامة كمجموعة متكاملة وترابط جوانبها المختلفة بحيث لا يمكن التدخل في أحد جوانبها وإهمال باقي الجوانب.

لذا لا يمكن أن نحكم على نظام التشعيب الحالي بالمرحلة الثانوية العامة بمدى صلاحيته من عدمه دون أن ننظر لباقي عناصر العملية التعليمية، وهذا ما سيحاول البحث الحالي التطرق إليه وذلك بعد الوقوف على أسباب هروب الطلبة من الشعبة العلمية التي أوردتها الطلبة والطالبات وأولياء الأمور وانعكاسات هذه الظاهرة كما أوردتها الخبراء والمتخصصون.

ومن هنا سوف يقوم الباحث بوضع صيغة للإطار المقترح لنظام المدرسة الثانوية وفقاً للشكل التخطيطي التالي :



أولاً : زكائن الإطار المقترح

فيما يتعلق بنتائج الدراسة النظرية :

فمن خلال عرض نتائج الدراسة النظرية المرتبطة بالتطور التاريخي لنظام التشعيب بالمرحلة الثانوية العامة وكذا واقع ومشكلات جوانبه المختلفة (الأهداف - الخطط والمقررات - الامتحانات)، يمكن الوقوف على :

- توجه الأنظار دائماً لنظام التشعيب وكأنه المتهم الوحيد في قضية إصلاح التعليم الثانوي هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فإن تعديله - أعني نظام التشعيب - يمثل طوق النجاة للنهوض بنظام الثانوية العامة ويبدو ذلك واضحاً من كثرة التحليلات التي طرأت على نظام التشعيب خلال السنوات الأخيرة.

- الخلل الواضح في صياغة أهداف التعليم الثانوي وتضارب الآراء وإثارة الجدل حول مدى جدوى الأهداف المعلنه، الأمر الذي يعكس بالسلب على أي تشريع أو تجديد يرتبط بالمرحلة الثانوية العامة.

- المقررات الدراسية بمرحلة التعليم الثانوي قاصرة عن مسايرة المتغيرات المحلية والقومية والعالمية ولا ترتبط بميول ورغبات التلاميذ ولا تراعي للفروق الفردية بينهم .

- تقف الخطأ الدراسية للجدية في التطبيقات العملية والتعامل مع التكنولوجيا والآلات الحديثة والحاسب الآلي، حيث تتم كل هذه الأمور بشكلية تخلو من المضمون.

- امتحانات الثانوية العامة تركز على الجوانب المعرفية في أدنى مستوياتها وهي الحفظ وتؤدي إلى انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية وتشجع الحفظ والاستظهار.

ومن هنا يجب مراعاة ما يلي عند التخطيط للإطار المقترح للتعليم الثانوي العامة :

- لا يمكن النظر إلى مرحلة الثانوية العامة بمعزل عن المراحل الدراسية الأخرى. وإنما كل المراحل الدراسية متكاملة ومتربطة وتؤثر وتتأثر ببعضها.

- التحديد الدقيق لأهداف وفلسفة التعليم الثانوي العام وذلك وفقاً لمواصفات الخريج وتدايعات القرن الحادي والعشرين، بحيث تتكامل أهداف التعليم الثانوي وتشمل كافة الجوانب للشخصية للمتعلم، لتخرج لنا شخصية لديها القدرة على التفكير الإبداعي غير التقليدي وعلى توظيف إمكاناته لإنتاج أعمال ذات قيمة من خلال سعة الاطلاع والقدرة على التعلم الذاتي والإدارة الذاتية تمهيداً للالتحاق بالتعليم العالي والجامعي.

- التعليم الثانوي العام مرحلة مهمة في حياة الطلاب، لأنه يمثل قاعدة للدراسة في الجامعة وتأهيلاً واستثماراً في رأس المال البشري، لذا يجب التعامل بدقة وحرص مع ما يقدم لطلاب هذه المرحلة سواء من مقررات دراسية أو أنشطة تعليمية بحيث :
(أ) تواكب الانفجار المعرفي لا من حيث زيدة المادة العلمية فقط بل بمنهجية وأساليب التدريس الحديثة ، بما يضمن ترجمة ما يتعلمه للطلاب إلى عمل وقدرة على حل المشكلات.
(ب) التخفيف من حدة الحفظ للمعلومات والتركيز على طريقة الوصول للمعرفة باستخدام التقنيات الحديثة.

(ج) التعامل مع التكنولوجيا الحديثة يأتي من خلال إطار قيمي يتواءم مع ظروفنا الاجتماعية والأخلاقية، وبالتحديد التخفيف من التبعية التكنولوجية وجعلها تابعة للفرد وليس العكس.

- إعادة النظر في نظام التقويم الراهن بمرحلة الثانوية العامة حتى يمكن للتخفيف من حدة الرهبة والخوف والقلق الأسري، وذلك من خلال نظم التقويم المستمر، هذا وقد بدأت الوزارة في تطبيق السجل التراكمي للطلاب "البورتفوليو" ولكن يؤخذ على هذا النظام عدم تدريب المعلمين على كيفية استخدامه.

ليما يتعلق بتوجيهات التجارب العالمية في مرحلة التعليم الثانوي :

فمن خلال عرض تجربة التعليم الثانوي بأمريكا وإنجلترا واليابان وهولندا وماليزيا ، يمكن الخروج بمجموعة من المراكز يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند التخطيط للإطار المقترح للمدرسة الثانوية العامة بمصر، وذلك على النحو التالي :

- التثنائية الجامدة والتمييز بين نوعين من الشعب الدراسية (علمي - أدبي) أمر غير مرغوب فيه ودليل على جمود وتخلف النظام التعليمي، لأن تعليم المستقبل لا يعرف هذا الفصل وإنما يدعو للتكامل والشمول لكافة الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.
- أن مرحلة التعليم الثانوي ليست مرحلة تخصص بالمعنى الدقيق (علمي - أدبي) بقدر ما هي مرحلة تنقيف عام للإمام بقواعد العلوم والمعارف وتنمية القدرة على التعامل مع معطيات المنهج العلمي في التفكير بما يضمن له النجاح في المراحل التعليمية التالية.
- النظر إلى الشهادة الثانوية العامة بمختلف تخصصاتها على أنها تعليم مفتوح القنات يمكن أن تؤهل خريجها للعمل (بشرط توافر مؤسسات يمكن أن يلتحق بها الخريج وتضمن له ربحاً مادياً) وللاحتحاق بالتعليم العالي والجامعي بمختلف تخصصاته - طالما أن الطالب سيتمكن من اجتياز اختبارات القبول التي تحددها كل كلية على حده.

- يجب أن تقدم المدرسة الثانوية لطلابها ثقافة شاملة متنوعة تجمع بين المعلومات والمعارف والعلوم والمهارات اليدوية بما يضمن البناء المتكامل للمتعلم.

فيما يتعلق بنتائج الدراسة الميدانية :

تمثلت نتائج الدراسة الميدانية في تحديد أسباب إقبال (الطلاب - الطالبات) على شعبة الأدبي وعزوفهم عن الالتحاق بشعبة العلمي، هذا بالإضافة للأسباب التي أوردها أولياء الأمور في نفس السياق وانعكاسات هذه الظاهرة كما أوضحها الخبراء والمتخصصون في المجالات المجتمعية المختلفة، ومن ثم يمكن الخروج بمجموعة من المرنكزات يعتمد عليها عند التخطيط للإطار المقترح لنظام الثانوية العامة بمصر كما يلي :

اتجاه (الطلاب / الطالبات) لاختيار شعبة الأدبي كان بسبب تركيز الامتحانات على الحفظ وعدم الاهتمام بالتطبيقات العملية والاكتفاء بشرحها نظرياً وخلو المدارس من الخامات والأدوات العملية المناسبة للدروس العملية مما أصبغ الدراسة العملية بالصيغة النظرية، هذا بالإضافة إلى أن كلفة التعليم بالكليات أكثر منه بالكليات النظرية، كما أن خريجي الكليات العملية يحتاجون إمكانات مادية مرتفعة ليمارسوا عملهم بعكس خريجي الكليات النظرية وغيرها من الأسباب التي تشير إلى فقدان دور نظام التشجيع (علمي - أدبي) ووظيفته طالما أن (الطالب / الطالبة) لم يحصل على مجموع يؤوله لما يطلق عليه كليات القمة حيث تتساوى الكليات بالنسبة لجميع الطلبة، بل على العكس فإن التنسيق لخريجي الشعبة الأدبية يكون أقل عند الالتحاق بالكليات عن خريجي الشعب العلمية.

والسؤال هنا هل يظل نظام التشجيع قائماً بكل عيوبه من أجل توجيه ١٠% من جملة الناجحين في الثانوية العامة للالتحاق بكليات القمة ١١٢٢

ثانياً : متطلبات تنفيذ الإطار المقترح

فيما يتعلق بالمتطلبات الخاصة بمرحلة التعليم الأساسي :

- اعتبار مرحلة التعليم الأساسي مرحلة تعليمية مؤهلة للتعليم الثانوي.
- الاهتمام بالأنشطة العملية والمهارية وتخصص جزء من الدرجات لها.
- الربط والتكامل بين مقررات التعليم الأساسي والتعليم الثانوي.
- تنمية المبادئ الأولى لدى التلاميذ للقدرة على البحث عن المعرفة من مصادرها.

- إكساب للتلاميذ الاتجاهات الإيجابية نحو المشاركة في الأنشطة الدراسية.
- إكساب للتلاميذ القدرة على استخدام الأدوات التكنولوجية الحديثة.
- إكساب للتلاميذ الاتجاهات الإيجابية نحو العمل اليدوي والقدرة على اتخاذ القرار.
- إقامة جسور مشتركة بين المقررات الدراسية بالتعليم الأساسي والتعليم الثانوي.

فيما يتعلق بالمتطلبات الخاصة بمكتب التتسيق :

يتحول مكتب التتسيق من مجرد جهة مسؤولة عن توزيع للطلاب وفقاً لمجموعهم في الثانوية العامة وفق الأماكن الشاغرة بالكليات إلى جهة مسؤولة عن إصدار كتيبات ودليل يوضح به شروط الالتحاق والمقررات الدراسية ونماذج لاختبارات القبول التي تحدها كل كلية، والمهارات والقدرات اللازمة لتوافرها لضمان النجاح بكل كلية، وتوفير نظام تربوي للإرشاد والتوجيه يساعد الطالب على كشف النقاب عن قدراته وتحديد احتياجاته مما يساعده في اختياره التعليمية والمهنية.

بالإضافة إلى توضيح البدائل التي يمكن الالتحاق بها عندما لا يوفق الطالب في الاستمرار بنجاح في الكلية المنتق بها، وكذا دليل بالأعمال والوظائف التي يمكن أن يلتحق بها خريج كل كلية على حده، والتغيرات التي تطرأ على هذه الأعمال والوظائف بالإضافة إلى عدد فرص العمل المتاحة ونوعيتها - نظرة مستقبلية - لتكون مرشداً للطلبة عند اختيارهم الكلية المراد الالتحاق بها.

فيما يتعلق بالمتطلبات الخاصة بالتعليم العالي والجامعي :

- تركز المتطلبات الخاصة بالتعليم العالي والجامعي في سياسة القبول ويتم ذلك من خلال :
- إصدار دليل لكل كلية يشتمل على الخطة الدراسية والمقررات الدراسية ونظام الامتحانات بكل قسم من أقسام الكلية يتم توزيعه على التلاميذ بالمدرسة الثانوية العامة.
- تصميم اختبارات قبول (شفهية - تحريرية) للطلاب الراغبين في الالتحاق بشرط أن ينطلق محتوى هذه الاختبارات من طبيعة مقررات الكلية ومتطلبات النجاح فيها ويتم بشكل موضوعي بعيداً عن العوامل الذاتية.
- عقد دورات تدريبية صيفية يقبل بها كل التلاميذ الناجحين في الثانوية العامة لتدريبهم على نظام الدراسة والحياة الجامعية بكل كلية على حده.

- توضيح المقررات الدراسية التي ينبغي على الطالب اجتيازها بمستوى تحصيلي معين، والتي تلزم للالتحاق بكل كلية على حده.
- استكمال كافة الإمكانات المادية والبشرية التي تضمن سير العملية التعليمية بالكليات العملية لتشجيع الطلبة على الالتحاق بها.
- فتح باب القبول بالتعليم العالي والجامعي لجميع اللاجئين في الثانوية العامة وذلك بعد اجتياز اختبارات القبول والحصول على الدرجات التحصيلية المحددة للمقررات الدراسية لكل كلية على حده.

ثالثاً : الإطار المقترح لبيئة التعليم الثانوي العام

في إطار ما أسفرت عنه الدراسة النظرية والميدانية للدراسة الحالية وما تفرضه معطيات القرن الحادي والعشرين من ضرورة إيجاد قدر مشترك من المقررات الدراسية يمثل الخلفية العلمية والثقافية والمهنية لجميع الطلبة، يمكن أن نضع ملامح للإطار المقترح لنظام التعليم الثانوي يمكن من خلاله القضاء على الثنائية بين العلمي والأدبي وتحقيق التوازن بين عدد الطلبة والطالبات في التخصصات الدراسية المختلفة بما ينعكس بالإيجاب على خطط التنمية بالدولة في كافة المجالات.

١- الخطط والبرامج الدراسية :

- يعتمد الإطار المقترح لتطوير بنية التعليم الثانوي على ما يلي :
- إيجاد صيغة موحدة للتعليم الثانوي مدة الدراسة بها (٤ سنوات) بعد مرحلة التعليم الأساسي.
- تكون الدراسة في الإطار المقترح عامة شاملة بالصنفين الأول والثاني ومتعمقة في الصف الثالث والرابع، وذلك للوصول بالطالب للسن الذي يتمكن من خلاله أن يختار ويتخصص ويصل لمستوى النضج الذي يمكنه من الالتحاق بالتعليم الجامعي والنجاح فيه.
- يسمح للطالب بالتحويل من التعليم الفني (الصناعي - التجاري - الزراعي) إلى التعليم الثانوي العام والعكس ولكن تحت ضوابط وشروط معينة وليست من أجل استنفاد مرات الرسوب مثلاً.

الخطوة الدراسية بالصف الأول والثاني على النحو التالي :

المقررات الأساسية (الإجبارية)		المواد الاختيارية
١- اللغة العربية	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية
٢- التربية الدينية	لغة فرنسية - لغة ألمانية -	هندسة وراثية - جيولوجيا -
٣- التربية البدنية	ترجمة - فلسفة ومنطق وعلم	تربية بيئية - علوم بيئية .
٤- الرياضيات	نفس .	
٥- الحاسب الآلي	المجموعة الثالثة	المجموعة الرابعة
٦- اللغة الإنجليزية	إنتاج زراعي - هندسة ميكانيكية	فنون - رسم صناعي - تربية
٧- جغرافية العالم	كهرباء ولكترونيات- هندسة	مسرحية - تربية موسيقية .
٨- الفيزياء	زراعية .	
٩- الكيمياء		
١٠- التاريخ		

تنظيم الدراسة :

لا ينتقل الطالب إلى الصف الثالث الثانوي إلا بعد اجتياز (١٨) ثمانية عشر مقرا دراسيا ، عشرة منها إجبارية ويقوم باختيار مقرر من كل مجموعة من المجموعات الاختيارية.

الخطوة الدراسية بالصف الثالث :

وهنا تكون المقررات أكثر عمقا وذلك تمهيدا للاتحاق بالسنة النهائية بالمرحلة الثانوية وتكون الخطوة الدراسية على النحو التالي :

المقررات الأساسية (الإجبارية)		المواد الاختيارية
١- تربية دينية	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية
٢- تربية رياضية	فيزياء - كيمياء - أحياء .	إحصاء - علم نفس - اجتماع
٣- لغة عربية	المجموعة الثالثة	المجموعة الرابعة
٤- لغة إنجليزية	فنون تشكيلية - فنون مسرحية -	تكنولوجيا المعلومات - خدمة
٥- حاسب آلي	فن التصوير .	اجتماعية - فنندقة .
٦- رياضيات		

على أن يختار الطالب مقررأ واحداً من كل مجموعة اختيارية من المجموعات الأربع المطروحة وذلك بالإضافة للمواد الإجبارية.

للخطة الدراسية بالصف الرابع :

المقررات الاختيارية	المواد الأساسية (الإجبارية)
للمجموعة الأولى	١- التربية الدينية
- إحصاء	٢- التربية الرياضية
- فلسفة ومنطق	٣- اللغة العربية
- علم نفس	٤- اللغة الإنجليزية
للمجموعة الثانية	٥- الحاسب الآلي
- الرياضيات الحديثة	٦- التاريخ
- الجيولوجيا	٧- الجغرافيا
- محاسبة وإدارة	٨- الفيزياء
	٩- الكيمياء

على أن يختار الطالب مقررأ من كل مجموعة من المجموعات الاختيارية بالإضافة للمواد الإجبارية.

التقويم والامتحانات :

أسفرت نتائج الدراسة النظرية عن أن امتحانات الثانوية العامة بوضعها الحالي بها الكثير من العيوب بما لا يعطي الصورة الكاملة والحقيقية عن الطالب لذا توصي الدراسة وإطارها المقترح أن تتسم الامتحانات بما يلي :

- التكامل والشمول لجوانب النمو المختلفة.
- قياس كافة المستويات المعرفية (تذكر - فهم - تحليل - تقويم - تطبيق - مقارنة ... إلخ).
- الاستمرار والتنوع : بمعنى امتحانات طوال العام متنوعه بمعنى لا تقتصر على الاختبارات التحريرية وإنما يتعدى ذلك مثل الاختبارات الشفهية - العملية بالورش والمعامل - والتقارير الشخصية والتجربات اليومية والمشاريع البحثية على أن تدخل كلها في التقويم الكلي للطالب.
- إعادة النظر في الأوزان النسبية للمواد وتقدير درجاتها على النحو التالي : الدرجة النهائية للمادة ١٠٠ درجة يخصص منها (٦٠) للأعمال اليومية بمختلف أساليب التقويم، (٤٠) درجة للاختبار النهائي.

- الأخذ بمبدأ التراكمية بحيث يكون مجموع الطالب في الشهادة الثانوية يمثل مجموع الدرجات الحاصل عليها في المقررات الدراسية خلال السنوات الأربع الدراسية.
- لامركزية عقد امتحانات نهاية المرحلة الثانوية أسوة بأمريكا وإنجلترا حيث تتولى مراكز امتحانية عقد الامتحانات ويمكن أن يتم ذلك من خلال قيام كل محافظة بوضع امتحان يتناسب وطبيعتها وفي زمن يناسب ظروف المحافظة وذلك لتخفيف حدة التوتر العام المسيطرة على جمهورية مصر العربية في توقيت واحد.

ملاحظات على الإطار المقترح :

- التوسع والمرونة في المواد الدراسية المعروضة.
- التسلسل في العمق والاتساع للمواد الدراسية عبر الأربع سنوات المقترحة.
- الأخذ بنظام التقويم المستمر (البورتفوليو) خلال الأربع سنوات بحيث تتاح أكثر من فرصة للطالب أن يحسن مستواه ويعدل مساره.
- ضمان توافر قاعدة ثقافية وأكاديمية ومهنية لكل الطلاب توفر لهم فرصاً موحدة لدخول الكليات ولكن القيد هذا اجتياز اختبارات القبول بها والحصول على مستوى تحصيلي معين في بعض المقررات المحددة من قبل كل كلية على حدة.
- الجمع بين ثلاثة مجالات رئيسة [العلوم الأدبية والاجتماعية "الإنسانيات"]، [العلوم الطبيعية والرياضية (العلوم)]، [العلوم الفنية والمهنية (التكنولوجيا)] وذلك لضمان توافر قدر مشترك بين الخريجين يكسر من حدة للتنائية بين العلمي والأدبي.
- إتاحة فرص متكافئة أمام جميع الطلاب للالتحاق بالتعليم العالي والجامعي دون التقييد بتخصص معين.
- تحقيق التوازن في البناء العلمي (النظري - التطبيقي) للطلبة وإتاحة فرص متكافئة للاختيار بين الكليات النظرية والعملية أمام الطلبة حتى يمكن تحقيق التوازن في أعداد الملتحقين بالكليات النظرية والعملية.
- توحيد مسمى شهادة الثانوية العامة تحت اسم شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة ويكون مرفقاً بها بيان بالمعدل التراكمي للمواد الإجبارية والاختيارية للطلبة خلال الأربع سنوات الدراسية.

مراجع الدراسة

- ١ - علي الدين هلال : التحولات العالمية المعاصرة وأثرها على مستقبل التعليم في الوطن العربي، الندوة للتربوية، اجتماع المجلس للتنفيذي لاتحاد المعلمين العرب، جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٠ - ١٥ ديسمبر، ١٩٩٤، ص ١٥.
- ٢ - وليم عبيد، الثانوية العامة : مشكلة أم معضلة، مجلة دراسات تربوية، المجلد الثامن، الجزء (٥٥)، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١٩٩٣، ص ٢٧ - ٢٩.
- ٣ - عائدة عباس أبو غريب، همام بدرلوي : تعدد الشعب للتخصصية في إطار وحدة المعرفة، المركز القومي للبحوث للتربوية والتنمية، القاهرة، ١٩٨٩، ص ٤.
- ٤ - سعيد إسماعيل علي : وهم اسمه : علمي ولدي، مجلة دراسات تربوية، المجلد العاشر، الجزء ٧٠، رابطة للتربية الحديثة، القاهرة، ١٩٩٤، ص ١٠ - ١٢.
- ٥ - انظر :
- معلم محمد عليوه حميد : دراسة مقارنة لبعض جوانب التعليم الثانوي العام في كل من مصر وألمانيا، مجلة كلية التربية ببها ، المجلد السابع، العدد ٢٦، الجزء الثاني، أكتوبر، ١٩٩٦، ص ٣٢٠ - ٣٧٣.
- محمد علي نصر : تفعيل مخرجات التعليم الجامعي لتلبية احتياجات سوق العمل، المؤتمر العلمي السنوي الأول بعنوان مستقبل التعليم في مصر بين الجهود الحكومية والخاصة في الفترة من ٢٩ - ٣٠ يونيو، كلية للبنات جامعة عين شمس، ٢٠٠٢، ص ٧١٥ - ٧٣٢.
- ٦ - الدراسة الميدانية لاتجاهات طلاب الفرقة الأولى ببعض كليات الجامعة نحو الإقبال على الالتحاق بشعبة الأديبي دون العلمي : مركز إدارة مشروعات تطوير الأداء الجامعي، جامعة للمنوفية، أكتوبر ٢٠٠٣، ص ١ - ٣٢.
- ٧ - انظر :
- فايز مراد مينا : التعليم في مصر، الواقع والمستقبل حتى عام ٢٠٢٠، مكتبة الأنجلو المصرية، للقاهرة، ٢٠٠١.

٨ - انظر :

- مها عبد الباقى جويلي : الأولويات التربوية للتعليم العام في مصر في القرن الحادي والعشرين، المؤتمر العلمي السنوي الأول "مستقبل التعليم في مصر بين الجهود الحكومية والخاصة" (٢٥ - ٢٦ يونيو ٢٠٠٢م)، قسم أصول التربية كلية البنات جامعة عين شمس، ص ص ٨٠٩ - ٨٩٥.

- خالد قدرى إبراهيم : رؤية مستقبلية لبنية التعليم الثانوي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين، مجلة التربية والتعليم، المجلد الخامس، العدد الثاني عشر، وزارة التربية والتعليم للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ١٩٩٨، ص ص ٢١ - ٤٩.

- وليم عبيد : مستقبل التعليم وتعليم المستقبل (ورقة عمل) مقدمة للمؤتمر العلمي السنوي الأول، مستقبل التعليم في مصر بين الجهود الحكومية والخاصة، مرجع سابق، ص ص ٩٣٣ - ٩٣٩.

٩- وزارة التربية والتعليم : نشرة عامة بشأن إعلان التقدم لامتحان شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة، القاهرة، مطبعة وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣.

١٠- محافظة الإسكندرية : الدليل الإحصائي للفترة من ١٩٩٩/٩٨ حتى عام ٢٠٠٢/٢٠٠٣، مديرية التربية والتعليم لإدارة الإحصاء والحاسب الآلي.

١١- جرجس سلامة : أثر الاحتلال البريطاني في التعليم القومي (١٨٨٢ - ١٩٢٢)، مكتبة الأجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٦، ص ٢٨٧.

١٢- عائدة عيسى أبو غريب، همام بدر اوي : تعدد الشعب المتخصصة في إطار وحدة المعرفة، مرجع سابق، ص ٤.

١٣- أحمد عبد العزيز أحمد، فتحي كامل زيادي : بعض الآثار الناتجة عن تطبيق التشريعات الجديدة للثانوية العامة في مصر كما يدركها المعلمون والطلاب، مجلة التربية، العدد الثامن، الجمعية المصرية للتربية المقارنة، يناير ٢٠٠٣، ص ص ١٢٧ - ٢١٨.

- ١٤- أحمد نجيب الهلالي : التعليم الثانوي، عيوبه ووسائل إصلاحه، وزارة المعارف العمومية، القاهرة، ١٩٣٥.
- ١٥- أحمد نجيب الهلالي : التعليم الثانوي، عيوبه ووسائل إصلاحه، مرجع سابق، ص ١٤.
- ١٦- نبيل أحمد عامر صبيح : التعليم الثانوي في البلاد العربية، الهيئة المصرية العامة، القاهرة، ١٩٧١، ص ١٢٦.
- ١٧- عبد الفتاح أحمد حجاج : نحو صيغة ملائمة لتطوير التعليم الثانوي، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة، ١٩٨٩، ص ٩.
- ١٨- وفاء محمد أحمد البرعي : دور التعليم الثانوي العام في إعداد الطلاب لمواصلة التعليم الجامعي دراسة تقييمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١٩٩٥، ص ٢٤.
- ١٩- عائدة عباس أبو غريب، همام بدرلوي زيدان : مرجع سابق، ص ٥ - ٦.
- ٢٠- وزارة التربية والتعليم : قوانين التعليم الثانوي، القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣، بشأن التعليم الثانوي، القاهرة، ١٩٥٣.
- ٢١- عائدة عباس أبو غريب، همام بدرلوي : تعدد الشعب التخصصية في إطار وحدة المعرفة، مرجع سابق، ١٩٨٩، ص ٤.
- ٢٢- وزارة التربية والتعليم : قانون رقم ٥٥ الصادر في فبراير ١٩٥٧، بشأن تنظيم التعليم الإعدادي، القاهرة، ١٩٥٧.
- ٢٣- وزارة التربية والتعليم : القرار الوزاري رقم ١٧٦ الصادر في فبراير ١٩٥٧، بشأن تنظيم التعليم الإعدادي، القاهرة، ١٩٥٧.
- ٢٤- وزارة التربية والتعليم : القانون رقم ١٣٩ لعام ١٩٨١، المادة (٢٦)، القاهرة، ١٩٨١، ص ١١.
- ٢٥- اليونيسكو : التعليم الثانوي وتحسينه، المؤتمر الدولي للتربية، الدورة الأربعون، ٢ - ١١ ديسمبر، جنيف، ١٩٨٦، ص ١٦.

- ٢٦- وزارة التربية والتعليم : القانون رقم ٢٣٣ لعام ١٩٨٨، المحل للقانون رقم ١٣٩ لعام ١٩٨١، القاهرة، ١٩٨٨.
- ٢٧- المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي : تحليل نتائج الثانوية العامة في مصر، ط٢، قسم بحوث الامتحانات، القاهرة، ١٩٩٦، ص ٢٣.
- ٢٨- وزارة التربية والتعليم : القرار الوزاري، رقم ١٤٣ لعام ١٩٩٤، القاهرة، ١٩٩٤.
- ٢٩- انظر :
- نازلي صالح : حول التعليم العام ونظمه، مكتبة الأجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٣، ص ١١٢.
- أحمد إبراهيم شلبي : تقويم أهداف تدريس الجغرافيا في المرحلة الثانوية ومدى تحققها من وجهة نظر المعلمين، التربية للمعاصرة، العدد (٩)، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١٩٨٨، ص ص ٢٠٥ - ٢١١.
- أحمد حسين اللقاني : هل هناك رؤية جديدة للتعليم الأساسي (نظرة جديدة في عصور المعلومات)، الأهرام الاقتصادي، ٢٨ يونيو، القاهرة، ١٩٩٣، ص ٤٩.
- ٣٠- وزارة التربية والتعليم : قوانين التعليم الثانوي، القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣، بشأن التعليم الثانوي، القاهرة، ١٩٥٣.
- ٣١- وزارة التربية والتعليم : قانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨، بشأن التعليم العام، مادة ٥٩، القاهرة، ١٩٦٨، ص ٢٠.
- ٣٢- وزارة التربية والتعليم : قوانين التعليم الثانوي، القاهرة رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، القاهرة، ١٩٨١.
- ٣٣- وزارة التربية والتعليم : ورقة عمل حول أهداف للتعليم الثانوي، والأسس التي تبنى عليها الخطة الدراسية والمناهج بهذه المرحلة، الأمانة العامة للجانب تطوير وتحديث التعليم، القاهرة، ١٩٨١.
- ٣٤- أحمد فتحي سرور : دراسات في تطوير التعليم، مطابع الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية، والوسائل التعليمية، للقاهرة، ١٩٨٧، ص ص ٢٧ - ٣٠.
- ٣٥- المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي : أوراق عمل المؤتمر الثالث لتقويم أهداف التعليم الثانوي، القاهرة، ١٩٩٨، ص ١١.

٣٦- أحمد يوسف سعد : مقررات التعليم الثانوي ومدى ملائمتها للمواطنة في عالم متغير، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ١٩٨٨، ص ٨١.

٣٧- انظر :

- دلال ياسين محمد : تجديد التعليم الثانوي المصري في ظل توقعات هيكل العمالة حتى عام ٢٠٠٠، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين الشمس، ١٩٨٧.

- كامل حامد جاد علي : رؤية مستقبلية لوظائف المدرسة الثانوية في مصر، المركز القومي للبحوث للتربوية والتنمية، القاهرة، ص ١٦ - ٣٧.

- ثناء يوسف العاصي : بعض أشكال التجديد في التعليم الثانوي في إطار مفهوم التعليم المستمر، المؤتمر العلمي السادس "التعليم الثانوي الحاضر والمستقبل"، الجزء الأول، رابطة للتربية الحديثة، القاهرة، ١٩٩١، ص ٢٣٣ - ٢٦٠.

- مي محمود شهاب : التعليم الثانوي في مصر رؤية مستقبلية، مجلة للتربية والتعليم، وزارة التربية والتعليم، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، العدد (١٦)، ١٩٩٩، ص ١٣٥ - ١٤٠.

٣٨- انظر :

- ليلي عبد الستار علم الدين : أهداف التعليم الثانوي العام في مصر، مجلة دراسات تربوية، الجزء ٦٩، المجلد العاشر، ١٩٩٤، ص ٥٧.

- نادية جمال الدين : التعليم وأمن الوطن والمواطن العربي في عالم سريع التغير، الندوة التربوية لاتحاد المعلمين العرب، المنعقدة في ديسمبر، القاهرة، ١٩٩٤، ص ٣٤.

٣٩- نادية محمد عبد المنعم : تطوير التعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية في ضوء اتجاهات التطوير ببعض الدول المتقدمة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ١٩٩٧، ص ١٩٥.

٤٠- أسماء محمد محمود قطب : تصور مستقبلي للتعليم الثانوي العام بمصر في ضوء التحديات المستقبلية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ٢٠٠٢، ص ٩٩.

٤١- وزارة التربية والتعليم : دليل الطالب في خطة الدراسة ونظام الامتحان بمراحلتي الثانوية العامة، القاهرة، دار التوفيقية للطباعة، ٢٠٠١.

٤٢- انظر :

- المجالس القومية التخصصية : تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، الدورة الحادية والعشرين، ١٩٩٤، ص ٣٤.

- نادية محمد عبد المنعم : تطوير للتعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية في ضوء اتجاهات التطوير ببعض الدول المتقدمة ، مرجع سابق ، ص ١٩٥.

٤٣- انظر :

- السيد عيد العزيز البهواشي : مناهج التعليم الثانوي في مصر بين المحلية والقومية والعالمية، رؤية نقدية، المؤتمر العلمي الخامس ، نحو تعليم أفضل ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، في الفترة من (٣ - ٥) أغسطس ، ١٩٩٣، ص ٥٨.

- محمود أبو زيد إبراهيم : تطوير مناهج المدرسة الثانوية في ضوء واقع الثانوية العامة الجديدة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ١٩٩٤، ص ٣٩.

٤٤- انظر :

- شنودة سمعان شنودة : النظام الجديد للثانوية العامة، ما له وما عليه، سلسلة قضايا التخطيط والتنمية رقم (١٠٢)، التعليم الثانوي العام في مصر، معهد التخطيط القومي، القاهرة، ١٩٩٦، ص ٢٨٧.

- زينات محمد محمد طباله : واقع التعليم الثانوي في مصر، سلسلة قضايا التخطيط والتنمية رقم (٢٠١)، التعليم الثانوي العام في مصر، معهد التخطيط القومي، القاهرة، ٢٠٠١، ص ٨٣.

٤٥- انظر :

- أسامة شاكر عبد العظيم : دراسة مقارنة لتنوع التعليم في المرحلة الثانوية بمصر وفي بعض البلدان الأجنبية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٨٩.

- حمادة حامد أحمد أبو جيل : الكفيلة الداخلية والخارجية للمدارس الثانوية العامة في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة " دراسة حالة " بمحافظة سوهاج ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بسوهاج ، جامعة أسيوط ، ١٩٩٠ .

- فؤاد أحمد حلمي : نظام امتحانات الشهادة الثانوية العامة في المملكة المتحدة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩٣ .

- عبد العزيز عبد الهادي الطويل : التعليم الثانوي وتطور تشريعاته في مصر وتحديات القرن الحادي والعشرين، للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ١٩٩٨ .

٤٦- انظر :

- يعقوب عبد الله أبو حلو ، علي أحمد العمر : أثر المستوى التعليمي والجنس في القدرة على التفكير الابتكاري ، شؤون اجتماعية ، الإمارات ، جمعية الاجتماعيين ، ص (٩) ، ع (٣٦) ، ١٩٩٢ ، ص ص ١٧٥ - ١٩٦ .

- Catlaks, Guntars & Sarma, Valts', Civic Education for Democracy in Latvia : The program of Democracy Advancement Center ERIC Digest.

٤٧- أحمد عطية أحمد، آمال سيد محمد مسعود : دور التعليم الثانوي العام في الارتقاء بمدخلات التعليم العالي (دراسة تحليلية) ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٩٩ ، ص ٤٤ .

٤٨- نادية محمد عبد المنعم : تطوير التعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية في ضوء اتجاهات التطوير ببعض الدول المتقدمة، مرجع سابق .

٤٩- انظر :

- محمد سعيد عزت : الامتحانات والتقييم التربوي، صحيفة التربية، العدد الرابع، رابطة خريجي معاهد وكليات التربية، القاهرة، ١٩٩٠، ص ص ٩ - ١٥ .

- Cangelasi, James S. Evaluating Classroom Instruction Longman, New York, 1991, P. 18.

- ٥٠- محمد رضا رزق : الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية لامتحانات الثانوية العامة في مصر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٩٠، ص ١٨٠.
- ٥١- نعيم عطية، التقييم التربوي في البلاد العربية، نظرة في المشكلات والحلول، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، م (٢)، ع (٢)، تونس، ١٩٨٢، ص ص ١٦٤ - ١٦٥.
- ٥٢- أنظر :
- سعد إسماعيل علي : حتى نلثافي آثار سلبية محتملة لقاوون للتأنيوية العامة الجديدة، مجلة دراسات تربوية، المجلد (٩)، الجزء (٦٦) رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١٩٩٤، ص ٢٣.
- سعد إسماعيل علي : التعليم على أبواب القرن الحادي والعشرين، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٨، ص ٢١٨.
- ٥٣- لورنس بسطا نكري، التقييم والامتحانات في المرحلة للتأنيوية العامة وعلاقتها بالضوابط المجتمعية وتكلفتها الاقتصادية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ١٩٩٨، ص ١٦٧.

54- See :

- William Peters "Education in the United States Continuity and Change" Electronic Journal of U.S. Information Agency, No. 4, Vol. 2, December, 1997.
 - Kerry Gruber, "Abrief Profile of America's Public Education Statistics", Institute of Education Sciences, U.S Department of Education, Washington, 2003.
 - Susan E. Hume, "The American Education System International Student Guide of the United States of America", Worldwide Edition, 2002.
- 55- Douglas K.S, American Life and Institutions, (U.S.A : Information Agency, 1989, P.49).
- 56- John Kellmayer, "Disruptive High - Schoolers Start over on the College Campus" in Eudcation Digest, Pralkken - Publication, Inc. December, (1993), PP.8 - 10.

57- See :

- **World Data of Education**, International of Bureau of Education UNESCO, (CD), 2001.
- **School System in Great Britain**, International Student Guide of the U.K, Worldwide Edition, 2002.

58- See :

- **T.Neville Postlethwaite (Ed)**; International Encyclopedia of National System of Education, Second Edition, Pergaman Press, London, 1995, P. 488.
- **T. Sasamori**, "Education Reform In Japan Since 1984", In. H. beare & W. Lowe Boy d (Ed.); Restructuring Schools : An International Perspective on the Movement to Transform the Control and Performance of Schools, First Published, The Falmer Press, London 1993, P. 142.

٥٩- **التنصار محمد علي إبراهيم** : دراسة تحليلية لسياسة القبول بالتعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببها، جامعة عين شمس، ١٩٩٢، ص ص ١٠٩ - ١١٢.

60- See :

- **EURYDIC** : Information Dossiers on the Structures of Education System in the European Countries (The Netherlands, Dutch Eurydice Unit), 1993.
- 61- **Karsten, SJ** : Policy of Ethnic Segregation in a System of Choice : The Case of the Netherlands, Journal of Education Policy, 1994, PP. 211 - 225.

٦٢- انظر :

- **إبراهيم عباس الزهيري** : لاختيار نوعية المدرسة الثانوية على ضوء آلية السوق في التعليم في بعض البلدان الأجنبية، وإمكان الاستفادة منها في مصر، مجلة التربية، العدد التاسع، السنة السادسة، يونيو، ٢٠٠٣، ص ص ١٩٥ - ٢٥١.

٦٣- **فائقة سعيد صالح** : التعليم في دول جنوب شرق آسيا، سلسلة نظم للتعليم في العالم (٢) وزارة التربية والتعليم، مركز المعلومات والتوثيق، المنامة، مملكة البحرين، ١٩٩٩، ص ص ١٤١ - ١٧٠ .

- ٦٤- فؤاد البهي السيد : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط٣، الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٧، ص٥٥٣.
- ٦٥- محمد عبد السلام أحمد : القياس النفسي والتربوي، للنهضة المصرية، المجلد ١، القاهرة، ١٩٦٠، ص٢٤٢.
- 66- Howell, D.C. : Fundamental Statistics for the Behavioral Sciences, 2nd Ed., (Pwstent, Boston) U.S.A., 1989, PP. 280 - 297.
- ٦٧- فؤاد البهي السيد : مرجع سابق، جدول "٢" ص٣.
- ٦٨- السيد عبد العزيز البهوش : مناهج التعليم الثانوي في مصر بين المحلية والقومية والعالمية "رؤية نقدية"، مرجع سابق.
- ٦٩- زينلت محمد محمد طهاله : واقع التعليم الثانوي في مصر، سلسلة قضايا التخطيط والتنمية رقم (٢٠١)، مرجع سابق.
- ٧٠- نلفية محمد عبد المنعم : تطوير التعليم الثانوي بجمهورية مصر العربية في ضوء اتجاهات التطوير ببعض الدول المتقدمة، مرجع سابق.
- ٧١- محمد رضا رزق : الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية لامتحانات الثانوية العامة في مصر، مرجع سابق.
- ٧٢- محمد سعيد عزت : الامتحانات والتقويم التربوي، مرجع سابق.
- ٧٣- لورنس بسطا نكري : التقويم والامتحانات في المرحلة الثانوية العامة وعلاقتها بالضغط المجتمعية وتكلفتها الاقتصادية، مرجع سابق.
- ٧٤- محافظة الإسكندرية : الدليل الإحصائي للفترة من ١٩٩٩/٩٨ حتى عام ٢٠٠٢/٢٠٠٣، مرجع سابق.
- ٧٥- أحمد عطية أحمد، آمال سيد محمد مسعود : دور التعليم الثانوي العام في الارتقاء بمدخلات للتعليم العالي "دراسة تحليلية"، مرجع سابق.
- ٧٦- يعقوب عبد الله أبو حلو، علي أحمد العمر : أثر المستوى التعليمي والجنس في القدرة على التفكير الابتكاري، مرجع سابق.

- ٧٧- نادية محمد عبد المنعم : تطوير التعليم الثانوي بجمهورية مصر العربية في ضوء اتجاهات التطوير ببعض الدول المتقدمة، مرجع سابق.
- ٧٨- أسماء محمد محمود قطب : تصور مستقبلي للتعليم الثانوي العام بمصر في ضوء التحديات المستقبلية، مرجع سابق.
- ٧٩- نعيم عطية، التقويم التربوي في البلاد العربية، نظرة في المشكلات والحلول، مرجع سابق.
- ٨٠- لورنس بسطا نكري : التقويم والامتحانات في المرحلة الثانوية العامة وعلاقتها بالضغط المجتمعية وتكلفتها الاقتصادية، مرجع سابق.
- ٨١- وفاء محمد أحمد البرعي : دور التعليم الثانوي العام في إعداد الطلاب لمواصلة التعليم الجامعي "دراسة تنويمية"، مرجع سابق.



الانعكاسات المترتبة على إعادة هيكلة الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار

د. عبد العزيز بن عبد الله السنبيل^(١)

مقدمة :

شهدت المجتمعات العربية والإسلامية جملة من المتغيرات التي فرضتها تجليات العولمة وما صاحبها من مناشدات دولية تدعو إلى التغيير والتطوير وإعادة الهيكلة لاعتبارات اقتصادية وغير اقتصادية. إن هذه المتغيرات فرضت على المنظمات والهيئات الدولية ضغوطاً كثيرة لم يقتصر أثرها على استحداث أنوار جديدة لهذه المنظمات والهيئات لم تكن موجودة من قبل ؛ بل إن هذه الأدوار تطلبت من القائمين على هذه المنظمات والهيئات مسؤوليات جديدة تقتضي التشاور والدراسة والتقويم المستمر ، ليس من قبل المرجعيات الدستورية لهذه المنظمات، بل من قبل المرجعيات الاقتصادية والسياسية العليا لهذه المؤسسات. هذه الأصوات المتزايدة والمطالبة بإعادة الهيكلة، فرضت نفسها على هيكلة العمل العربي المشترك بشكل عام، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بشكل خاص، وبشكل أخص في جهازها العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار.

فالجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، كان أحد الأجهزة الإقليمية التي تمخضت أو أنشئت بظهورها التصورات العربية للتعاون العربي والتنمية في الثالث الأخير من القرن العشرين ؛ حيث ظهر هذا الجهاز للوجود كنتيجة حتمية لما توصلت إليه عمليات تقويم الجهود المبذولة في مجال محو الأمية باستخدام مداخل محو الأمية الأبجدية، والتربية الأساسية، وتنمية المجتمع، والتعليم الوظيفي-التي أظهرت نتائج مخيبة للآمال ، وضرورة مواجهة خطر الأمية من خلال عمل مشترك يوكل الأمر فيه لأصحاب الخبرة والمتخصصين تجمعهم منظمة أو هيئة مدعومة اقتصادياً من جانب الدول العربية الأعضاء في الجامعة العربية.

ولقد تكفل التعاون العربي المشترك فكرة هذا الجهاز لمدة عامين قبل ظهوره إلي حيز الوجود ؛ حيث جاءت وظيفته في مجال القضاء على الأمية في البلاد العربية كجزء من التوصية

(١) نائب مدير عام المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس .

السواردة فسي ميثاق الوحدة الثقافية العربية (فبراير/ شباط ١٩٦٤) الداعية إلى إنشاء المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وهذه الوظيفة وردت كقرار اتخذته مؤتمر القمة العربي الثاني بناء على الاقتراح الذي تقدمت به الجزائر بوجوب العمل العربي المشترك في مجال محو الأمية، والذي يطالب الجهات الفنية المختصة في الدول العربية بوضع مشروع تنفيذي للقضاء على الأمية . (عزب وجعفر، ١٩٩٣ : ٦)

ولا يعني ما سبق أن التعاون العربي المشترك حمل فكرة الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار قبل التمهض عنها كوظيفة يقوم بها جهاز أو هيئة أخرى؛ بل إن المؤتمر الإقليمي لتخطيط وتنظيم برامج محو الأمية في البلاد العربية الذي عقد في الإسكندرية عام ١٩٦٤ أوصى بإنشاء جهاز خاص لمحو الأمية وإنشاء صندوق عربي لتمويل أنشطته، وكان هذا بمثابة التمهيد لموافقة مجلس الجامعة العربية في ٨ يناير (كانون الثاني) ١٩٦٦ على قرار بإنشاء "الجهاز العربي الإقليمي لمحو الأمية" على أن يكون تابعاً للأمانة العامة للجامعة، وفي مايو ١٩٦٧ وافق مجلس الجامعة على تشكيل الجهاز ومهامه العشرة ونظامه الأساسي في المواد الثانية والثالثة والرابعة . (المنظمة للعربية، ١٩٨٦ : ٥ - ٧)

ففي الفترة من ٨ يناير ١٩٦٦ وحتى ٩ سبتمبر ١٩٧٠ انطلقت أعمال الجهاز الذي أطلق عليه آنذاك مسمى "الجهاز العربي الإقليمي لمحو الأمية" وكان في ذلك الوقت تابعاً للأمانة العامة لجامعة الدول العربية، ثم تحولت هيئته للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بعد شهر ونصف من إنشاء المنظمة ولم يتغير اسمه إلا في شهر يوليو (تموز) ١٩٧٢؛ حيث تغير المسمى إلى "الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار"، ثم أعيدت هيكلته عام ١٩٩٠ ليصبح اسمه "إدارة الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار" وبهذا أصبح مماثلاً في طبيعة اختصاصاته ومسؤولياته وهيكلته التنظيمي لأي إدارة من إدارات المنظمة الرئيسية (التربية - الثقافة - العلوم) . (العاقب وعزب، ١٩٩٥، ١٠)

وعلى الرغم من قصور الجهاز عن تحقيق الهدف الأول والذي يتمثل في القضاء على الأمية في البلاد العربية في مدة أقصاها خمس عشرة سنة لأسباب متعددة؛ إلا أن المناصرين لفكرة الجهاز وصندوقه يدلون على قيامه بأدوار لا يستهان بها؛ خاصة في التوعية بأبعاد مشكلة الأمية، وفي طرح الرؤى والاستراتيجيات لتطوير العمل الميداني وتوفير قنوات النشر العلمي ودعم الحملات الوطنية العربية، وفي الحث على استكمال مقومات العمل في مجال محوها، وفي

التسيق بين الإدارات والأجهزة الوطنية عن طريق التوصية بوجود مجالس عليا لمحو الأمية، وفي مجال إجراء التجارب الميدانية وتدريب القيادات العليا والمتوسطة، وفي مجال إجراء البحوث المرتبطة بعزوف الأميين عن الالتحاق بفصول محو الأمية وكذلك تسرب الدارسين، وعقد الحلقات الدراسية لمناقشة المناهج والكتب، وعقدت الدورات وورش العمل للتدريب علي الوسائل التعليمية والإعلام واستخدام التلفاز، وإيفاد المتدربين لمرآكر التدريب العربية، وتقديم المعونات، وإصدار المطبوعات وغيرها من الأمور الأخرى المتصلة بعمل الجهاز. (العالم وعزب، ١٩٩٥، ٦ - ٨)

والمستبعد لمسيرة الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار يجد أنه عاصر العديد من التقلبات السياسية خاصة فيما يتعلق بوضعيته الهيكلية الإدارية، إذ أنه انطلق في بدايته للتاريخية كجهاز مستقل ضمن الأمانة العامة للجامعة العربية، ثم جهاز مستقل تابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وتحول فيما بعد إلى إدارة خاصة تقلصت تدريجيا حتى أصبحت جزءا من إدارة برامج التربية لا يعمل بها سوى منسق واحد.

ورغبة في زيادة نفقات برامج محو الأمية وتعليم الكبار وتخفيض تكاليف نفقات الأفراد تضمنت الوثيقة م ت/د/٦٣/٧-أ في بندها العاشر "ضم اختصاصات إدارة الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، إدارة التقلبات التربوية واختصاصات للتعليم العالي ضمن إدارة برامج التربية، وذلك التزاماً بمحاور للعمل الرئيسية لعمل المنظمة التي أعتمدها المؤتمر العام في وثيقة التحديث عام ١٩٩٦، وفي الخطة متوسطة المدى الثالثة ؛ حيث شمل محور "التربية والتنمية في عالم متغير" برامج ومشروعات التعليم الأساسي ومحو الأمية والتعليم الثانوي والتقني والمهني والتعليم العالي". (المنظمة العربية، ٢٠٠٠، ٢)

ففي ضوء هذا التغيير الهيكلي للمنظمة، اعتمدت إدارات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- ابتداء من عام ١٩٩٧ - أسلوب المحاور في تنفيذ أنشطتها. وقد ضمت إدارة برامج التربية أربعة محاور رئيسية خصص إحداها لبرنامج تعميم التعليم الأساسي ومحو الأمية وتعليم الكبار والذي يشرف عليه هيكليا منسقان من المنسقين الخمسة لمحاور إدارة برامج التربية يختص أحدهما بالتعليم الأساسي والأخر بمحو الأمية وتعليم الكبار. وفعليا لم يتم تعيين إلا منسق واحد لمحور تعليم الكبار .

وتشير تقارير المنظمة إلى أن هذا الدمج حقق الأغراض المتوخاة من حيث تقليص الهياكل، وفك الارتباط والتدخل في المهمات، والحد من التكرار والازدواجية، ورفع نسبة تنفيذ المشروعات، وزيادة المنصرف عليها، وتقليل الصرف على المرتبات.. إلا أن هذا الدمج من منظور بعض الدول حول جهاز محو الأمية وتعليم الكبار من جهاز ضخم يستطيع القيام بالدور المأمول منه إلى مجرد برنامج يحوي بجانب اختصاصات الجهاز الرئيسية الاختصاصات المتصلة بالتعليم الأساسي وهذا كله يمثل برنامج ضمن إدارة البرامج التربوية. (المنظمة العربية، ١٩٩٨)

ومنذ عام ١٩٩٨ ومسألة الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ووضعياته الجديدة موضع تساؤل من العديد من الدول العربية وللجهات المعنية بهذه المسألة في الوطن العربي التي تنصر على أن وضعيته الحالية لا تساعده على القيام بالدور المأمول والمطلوب منه، ومن ثم المطالبة بإعادته كجهاز مستقل كما كان، والمسألة لا زالت محل الدراسة حتى تاريخ إعداد هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة :

ما زالت الجهات المعنية بمحو الأمية وتعليم الكبار في الدول العربية، تتباين في وجهات نظرها بشأن التغييرات التي طرأت على هيكلة الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار منذ إنشائه وحتى الوقت الحاضر. ورغم أن المرجعيات الدستورية لعمل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم قد اتخذت قراراً بضم اختصاصات إدارة الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار مع اختصاصات إدارة البرامج التربوية، إلا أن هذه المرجعيات قد عبرت من خلال ممثلها في المجلس التنفيذي عن الحاجة المستمرة إلى توفيق هذا الوضع وانعكاساته. وتدرج هذه الدراسة في هذا الإطار الذي يبحث في توفيق إنجازات الجهاز عبر حقبة متعددة، وانعكاس التغييرات الهيكلية في مراحلها المختلفة على طبيعة نوعية المشروعات المنفذة، وعلى الموازنات المالية المخصصة.

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في النقاط التالية :

- ١ - تسهم هذه الدراسة في كشف النقاب عن الجهود التي قام بها الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم ، والتغيرات التي شهدتها في هيكله التنظيمي.

٢ - تقديم العون والمشورة للجهات المسؤولة في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والمكلفة بمتابعة دراسة آثار النظم والهيكل التنظيمية على الإدارة العامة للمنظمة وأجهزتها الخارجية وتقديم تقرير بذلك إلى المجلس التنفيذي.

٣ - تسهم النتائج التي تسفر عنها هذه الدراسة في تقديم المشورة إلى الأقطار العربية إلى تبني الصيغة الهيكلية المنسوبة للهيئة التي ينبغي أن تكون المرجعية العلمية والفكرية لميدان محو الأمية وتعليم الكبار على المستوى العربي.

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى تقويم أنشطة الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار وفقاً للتغيرات التي شهدتها في هيكله التنظيمي، بقصد اقتراح هيكلية جديدة تسهم في تفعيل جهود محو الأمية وتعليم الكبار على المستوى العربي. ويمكن ترجمة هذا الهدف الرئيسي إلى أهداف فرعية على النحو التالي :

١ - التعرف على الطرق أو الأساليب أو المدخل الكمية والكيفية التي يمكن من خلالها تحليل الأعمال التي قام بها الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار في مجال عمله.

٢ - تقويم الأنشطة التي نفذها الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار وفقاً لمراحل التغيير التي شهدتها (جهاز مستقل، إدارة متخصصة، برنامج ضمن إدارة).

٣ - التعرف على حجم الإنفاق على برامج محو الأمية وتعليم الكبار عندما كان الجهاز مستقلاً أو إدارة، أو برنامج ضمن إدارة، وذلك بأسعار ٢٠٠٢.

٤ - التوصل إلى منظومة هيكلية يمكن من خلالها تفعيل الجهود الهادفة إلى محو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي.

تساؤلات الدراسة :

تسعى هذه الدراسة لتحقيق أهدافها من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:-

١ - ما الأطر المرجعية المستخدمة في تقويم هيكلية المؤسسات التربوية وإعادة هيكلتها ؟

٢ - ما المراحل التي مر بها الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار من حيث الهيكلية التنظيمية ؟

- ٣ - ما المنجزات التي تحققت في كل مرحلة من مراحل تطور الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ؟
- ٤ - إلسى أي مدى تأثرت موازنات الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار بسبب التغييرات الهيكلية المتعددة التي مر بها .
- ٥ - ما الهيكلة المناسبة لتعويض الفراغ الذي أحدثته مسألة إلغاء الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ؟

المنهج والأساليب المستخدمة في الدراسة :

يستخدم في تقييم دور الأجهزة والمؤسسات التربوية أساليب عديدة بعضها يصلح للحكم على ما هو كائن أو موجود والي بعض الآخر يصلح للحكم على المراد استحداثه قبل وجوده، ويفضل في الدراسات التي تشبه الدراسة القائمة استخدام دراسة الجدوى لتدريتها على الكشف عن العلاقة النسبية بين الأهداف المرجوة أو العوائد المحققة أو المتوقع تحقيقها (أي مخرجات النظام) وبين الكلفة (مدخلات النظام). (Levin, 1988 : 52)

وتتضمن دراسة الجدوى، التعرف على أهداف ومدخلات للنظام المراد تقويمه، والإمكانات المتوافرة له، وتقويم إنجازاته خاصة في البعدين الكمي والنوعي. وفي الإطار المؤسساتي، تنظر دراسة الجدوى إلى شقين، شق ينظر في الإنجازات من منظور الأهداف المرسومة، وشق كمي ينظر إلى الإمكانيات المادية والبشرية المتوافرة للنظام بغية تحقيق الأهداف. ولعل النظر إلى موازنات هذا النظام أو ذلك تمكن الباحث من استنتاج بعض المؤشرات بخصوص الجدوى للكمية للموازنات مقارنة بالأهداف المرسومة.

ولقد أعتمد الباحث في تقييمه للجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار باستخدام دراسة الجدوى على تقسيم أهداف الجهاز إلى قسمين يتضمن الأول منها الأهداف الكيفية أو التي تتناول العوائد غير المادية والتي لا يمكن تقديرها أو حسابها بوحدة نقدية ، وإنما تقدر بصورة إسمية أو كيفية منسوبة إلى ذات المقتر المتخصص (3, Fletcher, 1992)، ويتضمن الثاني دراسة الاعتبارات المالية الخاصة بتمويل أنشطة الجهاز من قبل المنظمة، ومدى تأثير هذه الموازنات بالتحويلات الهيكلية التي شهدتها الجهاز منذ نشأته .

ولتقاياس المردود الكيفي لأنشطة وبرنامج الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار منذ نشأته، قام الباحث بمراجعة دقيقة للأدبيات المرتبطة بالجهاز خاصة ما يتعلق بأهدافه وأدواره،

وتم استخلاص ذلك من خلال القراءة الدقيقة للاستراتيجيات التي يعمل في ضوءها الجهاز خاصة الاستراتيجية العربية لمحو الأمية، والخطة القومية لتعميم التعليم الابتدائي ومحو الأمية، والاستراتيجية العربية لتعليم الكبار. حيث تعد هذه الاستراتيجيات المرجعيات الأساسية للحكم على مدى ارتباط أنشطة الجهاز للنوعية بالأهداف التي من أجلها أنشئ الجهاز. وهدفت مسألة قياس المردود للكيفي إلى تقصي القضايا والمشايخ التي تشغل لها الجهاز في كل مرحلة من مراحله.

أما ما يتعلق بقياس الجوانب التمويلية للجهاز، فقد اعتمد الباحث في تقصيصها على الإحصائيات المدققة والواردة من إدارة الشؤون المالية والإدارية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . وتبين هذه الإحصائيات للتغيرات المالية التي صاحبت التحويرات الهيكلية للجهاز، وما يترتب على ذلك من تغييرات ضرورية بالنسبة للصرف على المشاريع وعلى الأفراد العاملين فيه .

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً : استخدام المنهج المنظومي في تقويم المؤسسات التربوية :

يتم في هذا الجزء من الدراسة تناول محورين أساسيين هما :

اختلفت الدراسات المشابهة -إلى حد ما- لهذه الدراسة فيما بينها في المنهج المستخدم ؛ حيث استخدم في الدراسات التي تم إنجازها في منتصف الستينيات "منهج التحليل القطاعي" والذي ركز على التفاعل (The Actor) أكثر من التركيز على العملية (The Process) باعتباره منهجاً منظماً في بحث ودراسة وتحليل ما يقوم به صاحب القرار من اختيار للبدائل المثلى وإقرارها وذلك في ضوء بحث فعالية الأهداف ، وتحليل المعايير الخاصة بالتعرف على الاحتياجات، ثم تحليل فعالية الطرق المستخدمة والكشف عن الطرق البديلة وإقرارها إذا كانت تبشر بنتائج أفضل (13- 12, 1984, Nagel) .

ومع بداية الستينيات تم التركيز على "منهج العمليات" باعتباره محاولة متعمقة لفهم الخيارات والتحكم والتأثير في العمليات من خلال صياغة الخيارات وتقويمها في ضوء الإطار التنظيمي وتصميم العمليات المتضمنة في التطبيق والتكاليف المطلوبة لتنفيذ العمليات المستهدفة ؛ أي دراسة جدوى الاختيارات ثم تجريب ذلك وقياس النتائج الفعلية تمهيدا لتبرير الاختيار من الناحية السياسية والاجتماعية ، وبهذا تحول المنهج من المرحلية إلى التكامل ومقتربا من المنظومية (15 - 10, 1992, Alkin) .

ومع نهاية التسعينيات انتشر المنهج المنظومي القائم على النظرة الشمولية للموقف باعتباره منظومة لها مكوناتها وارتباطاتها وتضابكتها البيئية، والذي يتضمن التحليل ثم إعادة التصميم والبناء والتحقق من الصلاحية، حيث يقوم الباحث طبقاً لهذا المنهج بتحويل المعلومات المرتبطة إلى مجموعة من المحتويات مراعيًا في ذلك الكلفة والعائد، والتسلسل الزمني والتحليل البعدي معتمداً في ذلك على مجموعة من العمليات العقلية العامة المكونة لمنطق بحوث العمليات والمتمثلة في بناء وصياغة المشكلة، ثم التنبؤ، ثم التوصيات أو الضمانات، ثم التفكير في كيفية المتابعة والتتويع، ثم تحويل ذلك إلى أدوات لفحص تطور القضية وتوقع النتائج باستخدام الكمبيوتر في التقديرات الإحصائية، والإسقاطات، وذلك عند مراعاة المنظور الفني والعملاء وأصحاب المهنة والأولويات المستقبلية والاستمرارية (Atkin & Black, 1977, 23 - 25).

تتعدد أساليب هذا المنهج حيث يستخدم فيه تحليل العمل القطاعي الذي يبدأ بتحديد الأهداف، وبيان أهمية كل هدف منها ثم تقييم السياسات والخيارات مع الأخذ في الاعتبار تكاليفها ومدى إسهامها في الرفاه الاجتماعي.

والمحلل المستخدم للتحليل القطاعي يركز على المشكلات الأكثر عمومية وبخاصة المستلق منها بالبنية الهيكلية، وذلك مع عدم إهمال القضايا الفرعية، كما أن وجود إطار معياري واحد للعمل القطاعي يساعد الباحث في تصميم محتوى ومضمون التحليل ليتواءم مع الاهتمامات التي تتغير بتغير الزمن في الوقت الذي لا يغفل فيه المحلل أو يهمل الأساليب المشتركة للقضايا والتي منها في دراستها هذه تكلفة وتمويل البرنامج.

إن الباحث في هذا المنهج يأخذ في الحسبان النوعية التعليمية سواء ارتبطت بجودة المداخلات كمؤهلات المشاركين في حملات محو الأمية وتعليم الكبار وطرائق التعليم والوسائل التكنولوجية، أم ارتبطت بالمرجات أي تحقيق المتخرجين في النظام لأبكر قدر ممكن من أهداف البرنامج... ومن ثم يمكن استخدام أسلوب تحليل العمل القطاعي للتعرف على الطرق التي يمكن من خلالها زيادة حصيلته مخرجات برامج محو الأمية وتعليم الكبار بتكلفة أقل.

إن الاعتماد على هذا المنهج وأساليبه يساعد الباحث على الأخذ في الاعتبار الكثير من أساليب التطوير وتحسين الخدمات المقدمة دون المساس بالإتفاق على الجهاز الإداري، فكان يأخذ في الحسبان محاكاة الآثار المحتملة والناجئة عن تنفيذ البرامج التعليمية في مناطق ذات مستويات ثقافية مرتفعة وفي الوقت ذاته يشعر الأفراد فيها بالتعطش للتعليم أو تحويل البرامج التربوية إلى

برامج إنتاجية يقوم الأمي أو الكبير بالمشاركة في الإنتاج ويخصص جزء من الأرباح لتخفيض التكاليف.

إن هذا المنهج يعمل بجانب تعريف الأهداف تحديد الصورة المتوقعة للمنظمة وتحديد البدائل وتصميم أداة الدراسة وتطبيقها لجمع البيانات وتحليل هذه البيانات ثم تعظيم فعالية الكلفة وتحليل الحساسية وتوثيق كل ذلك. ويتطلب استخدام المنهج المنظومي فريق عمل متكامل وجهود ووقت أكبر للنظر في كل جزئية من منظومة المنظمة أو الجهاز المراد تقييمه.

ثانيا : الدراسات التي تناولت إعادة هيكلة الأجهزة التربوية :

تكاد تخلو المكتبة العربية من الدراسات التي تناولت إعادة هيكلة منظمة أو دراسة جدوى تفعيل أدوار أجهزة أو منظمات تشبه في طبيعتها الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، وذلك باستثناء بعض الدراسات المسحية التقييمية للإنجازات في مجال محو الأمية وتعليم الكبار، وبينت هذه المسألة أيضا، الدراسة التقييمية لعمل الصندوق العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار منذ نشأته حتى ٣١ ديسمبر ٢٠٠٠ والتي قنمتها إدارة برامج التربية التابعة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ... ومن ثم، يتناول الباحث بعض الدراسات ذات الصلة وذلك على النحو التالي :

ففي ١٩٧٤، قامت اليونيسف بدراسة عن التكاليف والمزايا المرتبطة بالتعليم الريفي غير الرسمي، وتوصلت إلى أن تكاليف البرامج تنخفض دائما بدرجة كبيرة عندما تستخدم المدارس القائمة، وقيام الجماعات المحلية بتقديم التسهيلات الضرورية، وقيام المشتركين بصنع موادهم التعليمية الخاصة كجزء متكامل من الأنشطة التربوية، واستخدام العاملين غير المتفرغين (بالماسيدا وآخرون، ١٩٧٧، ١٢٦ - ١٢٧).

وكشفت دراسة سرية مغازي شعير حول " اقتصاديات التعليم ومحاولة لقياس العائد الاقتصادي من التعليم الجامعي في مصر عام ١٩٨٢ " (شعير، ١٩٨٢) عن وجود علاقة ارتباطية بين الاهتمام بالتعليم والتخطيط للصرف عليه وبين ارتفاع مستوى كفايته الداخلية والخارجية، وإذا كانت بعض الدراسات كشفت عن أن التخطيط لمستقبل التعليم العربي ليس أكثر من مجرد رسم برامج تقوم على بعض الحسابات الكمية والأساليب التقليدية المشكوك في فاعليتها وفرضياتها، فهي لا تعبأ بالجودة والفعالية، كما أنها محدودة من حيث الزمن، ومن ثم فإن اتخاذ قرار بتغيير مسار ظاهرة من الظواهر قد لا يستند إلى سياسات مستقبلية واضحة المعالم (زاهر، ١٩٩٠، ٥٠ - ٥١)، إذا كان هذا هو الحال في الدول العربية فإن هذا لا يعني عدم البحث عن الأساليب التي تزيد من العائد وتقلل من التكلفة.

فلقد كشفت دراسة مورفي (Murphy) عن العديد من الأساليب التي يمكن استخدامها في زيادة العوائد وتخفيض كلفة العملية التعليمية منها: الإقلال من الأموال المنفقة على الأجور الإدارية، بشرط ألا يتعارض ذلك مع الاستقلالية التي تسهم في الارتفاع بكفاية وعائد البرنامج التعليمي نظراً لأهميتها في تيسير عملية التنسيق (Murphy, 1991).

وأُسفرت دراسة ديكر ورفاقه (Decker, et al) بعنوان " تخفيض التكاليف شريطة المحافظة على الجودة " عن وجود ٤٠ وسيلة يمكن من خلالها خفض التكاليف التعليمية دون المساس بالفعالية، وكان من بين هذه الأساليب: الاستقلال الإداري للمنظمة أو الهيئة المقدمة لبرامج التعليم (Decker, et al, 1992).

ويؤكد ما سبق الإشارة إليه نتائج الاستبانة التي استهدفت رصد الإنجاز في مجال الأمية كمياً ونوعياً خلال المدى الزمني الذي حددته الإستراتيجية الموضوعية لمحو الأمية في البلاد العربية والتي أقرها المؤتمر العام للمنظمة في الخرطوم سنة ١٩٧٨ وحدد لها ١٥ سنة ؛ حيث كشفت النتائج عن ضرورة وجود هيئة مستقلة لها قدرات إدارية تسهم في :

- دفع وتنشيط دور الجهد الشعبي والتمويل الخارجي لمواجهة خطر الأمية.
- الاهتمام بأنشطة تعليم الكبار ضمن برامج مكافحة الأمية.
- توفير فرص المتابعة ومواصلة التعليم.
- دراسة التعليم الموازي ووضع تصورات لتطويره بصورة تؤهله لتحقيق أغراض تخدم المجتمع أكثر من مجرد الحصول على فرصة ثابتة للتعليم.
- زيادة الاهتمام بالتبادل والتعاون العربي في مجال محو الأمية وتعليم الكبار.
- إثارة وعي الأفراد بدور المنظمات الأهلية في محو الأمية وتعليم الكبار وإعداد الكبار للقيام بدورهم في التنمية.
- دفع الدول العربية لإقامة جمعيات وطنية أهلية لمحو الأمية وتعليم الكبار، وإنشاء آلية تضمن التعاون بين هذه المنظمات أو الجمعيات على المستوى القومي العربي (العاقب ، ١٩٩٥ ، ٢٠١ - ٢١٩).

وأشار التقرير النهائي لمكتب التربية لولاية إيلينويز أن ٧٧% من المصروفات التي صرفت على تعليم القراءة والكتابة للكبار والبالغة ٢٩ مليون دولار - تم تخصيصها للإنفاق

المباشر على المدرسين وأدوات ومتطلبات التعليم والتدريب المهني، وأن الباقي تم صرفه على الإدارات في الوكالات المسؤولة عن العمل وغيرها من الوكالات المساعدة المسؤولين عن تطوير التكنولوجيا، والمحترفين الذين يرسمون خطط التدريب المباشر، ومقابل الجهود المفقودة بسبب التدريب في المؤسسات والشركات والمصانع (Illinois, 1995).

أما عن تقويم البرامج المقدمة فقد قام كونديلي (Condelli) بدراسة تناولت ٤٩ مدينة في مقاطعة كولومبيا، وركزت على تطوير المقاييس النوعية المستخدمة في تقويم البرامج التعليمية المقدمة للكبار من جانب الهيئات التطوعية، وهذه المقاييس تناولت الأداء وتمويل البرامج، وإدارة البرامج، ولم ترتبط هذه المقاييس بشكل موحد؛ بل غلب عليها الطابع غير الشكلي (Condelli, 1996).

أما اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين فقد أوردت في تقريرها بعض التوصيات المرتبطة بالتعاون الدولي منها: وضع مجموعة من المؤشرات التي تتيح فرص التعرف على أخطر جوانب الخلل الوظيفي للنظم التعليمية والأجهزة المسؤولة عنها مثل مستوى الإنفاق، ومدى المتفاوت في معدلات الانتفاع، وانخفاض المستوى النوعي للخدمات (بلور، ١٩٩٧، ٢١٩).

وحسب قسم التربية لولاية أوهايو الأولويات التي يجب أن تضعها أي منظمة أو هيئة في الحساب عند إعداد برامجها للتعليمية أو التدريبية للكبار، وهذه الأولويات تتصل بتطوير البرامج واتخاذ القرارات بشأنها، بتخصيص مصادر التمويل لها وهي :

١ - التوسع في الاختيارات المتصلة بإنجاز المهن وما يرتبط بها من أهداف تربوية.

٢ - تقديم تعليم وتعلم قوى.

٣ - تقديم تعليم يحسن من اتصال الفرد بالآخرين .

٤ - تقديم فرص تعليمية تسهم في نمو الفرد المستمر وتزيد من إبداعه وابتكاره (Ohio, 1997).

وفي الدول العربية تقرر في البند (١٠) من قرار المجلس التنفيذي للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في دورته الثالثة والستين ضم اختصاصات الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ضمن اختصاصات إدارة برامج التربية مما دفع بعدد من الدول العربية إلى المطالبة بإعادة

الجهاز مرة أخرى ، وتم مناقشة ذلك وأُقرّح أن يقوم المدير العام بتقديم تقرير حول نتائج هذا الدمج ، ومن ثم قدم المدير العام المطلوب منه موضحاً أن عملية دمج اختصاصات الجهاز أظهرت تخفيضاً في نفقات الأفراد العاملين مع زيادة المخصصات المالية لمشروعات وبرامج محو الأمية وتعليم الكبار إلى ما يقرب من الضعف بالمقارنة بما كان مخصصاً لها في الجهاز قبل الدمج، إلا أنه لا يمكن الحكم على التجربة إلا بعد أكثر من دورة (المنظمة العربية ، ١٨/٧٢٥) .

حقيقة أن الدمج قد يأتي بعوائد أفضل خاصة في الحالات التي تتمتع فيها مصادر الإنفاق بالثبات النسبي ؛ إلا أنه في حالة ارتباط المصادر المالية بجاذبية المسؤولين وعلاقتهم وقدرتهم على استقطاب الدعم والتمويل ؛ في هذه الحالة يكون الدمج ضاراً... ويؤكد ما ذهب إليه الباحث نتائج الدراسة التي تناولت الخدمات المقدمة من قسم التربية للبرامج المحلية في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي أسفرت عن اختلاف أرصدة صندوق القسم في الفترة من ١٩٩٦ حتى ١٩٩٨ بسبب اختلاف الأشخاص... فالأفراد الجذليون ترتب على إدارتهم جذب أموال وفيرة أمكن من خلالها تمويل الكثير من برامج تعليم القراءة والكتابة المقدمة للكبار وأسره مما أدى إلى زيادة عدد من هذه البرامج، كما أوضحت الدراسة ما يلي:

١ - أن الهيئات المحلية للولايات في فترة الإدارة الجذابة ساهمت بنسبة ٥٩% من دعم برامج تعليم القراءة والكتابة وأساسيات التعامل الأسري أو العائلي، وذلك في مقابل ١٥% إسهامات المؤسسات والوحدات والكلية والمعاهد الجامعية، و ١٤% للهيئات الاتحادية أو الفيدرالية، و ٤% للمؤسسات ذات البرامج الإصلاحية في مجال الصناعة والورش وغيرها، و ٨% للمكتبات العامة.

٢ - أن مجلس الإدارة ساهم في قيام الهيئات الاتحادية والمؤسسات الفيدرالية بتمويل برامج تعليم الكبار القراءة والكتابة بدور أكثر فعالية وذات عائد جيد عند المقارنة بمساهمات الهيئات والمؤسسات الأخرى بما في ذلك الهيئات المحلية بالولايات.

٣ - يرجع سبب زيادة الفائدة أو العائد من البرامج للممولة من الاتحادات الفيدرالية إلى دراسات الجدوى التي تجربها هذه الاتحادات ، وإيضاً عدم إحصاء الكبار بأن هذه الأموال هبة تقدم لهم ، وأن ما يعرض عليهم ضرورة إسهامهم بفعالية في وطنهم الفيدرالي الأكبر .

٤ - أن الإدارة الفاعلة تضع لنفسها معياراً للجودة يمكن من خلاله استعانة المنظمات والاتحادات القيدالية بالكفاءات على مستوى الولايات والبلاد التي تقدم لها البرامج مما يسهم في نجاح هذه البرامج عند المقارنة بالإدارات للتقنية التي تنخفض فيها مستويات المهارة ويميل مفعوليها إلى تسيير دولا العمل أو عندما يكون العمل المطلوب جزءاً من أعمال متعددة.

٥ - أن تجمع المسؤولين عن برامج الاتحادات القيدالية في مكان يسهم في تبادل الخبرات للتربية، ويتبع لهم فرص النقاش للقضايا أو المشكلات التي تواجه برامج تعليم الكبار ؛ من شأنه تقديم الحلول التي تزيد من فاعلية هذه البرامج، كما تزيد من مهارات هؤلاء القائمين على تربية وتدريب الكبار (Alamprese, 1998).

أما عن دور الاتحادات الدولية في تقديم خدمات متميزة، فقد أشار تقرير اليونسكو إلى مجموعة من المؤشرات التي أسفر عنها تحليل المجلس الوطني الياباني لبعض التجارب التي تمت في هذا المجال خلال الفترة من ١٩٨٤ حتى ١٩٩٦ ومن هذه المؤشرات ما يلي :

١ - يرجع لنجاح الأنشطة التعليمية المقدمة للكبار من جانب الاتحادات التي تضم بجانب مكاتب التربية الاجتماعية ومكتب التعليم الدائم ووزارة للتربية عام ١٩٨٤ ؛ إلى تعدد هذه الأنشطة وشمولها للجوانب الثقافية والرياضية والأعمال الحياتية.

٢ - يشير التقرير المقدم من المجلس المركزي للتربية في اليابان (١٩٩٦) إلى أن الاتحادات الموجودة لديها المقدرة على صنع الفرص التي تضمن مشاركة الرجال والنساء في برامج تعليمية لها دور في إعدادهم للمشاركة في صنع مستقبلهم وإن هذا الأمر لا يتاح للمؤسسات التعليمية النظامية... وأرجع التقرير ذلك إلى أن البرامج التي تقدمها هذه الاتحادات توجه للكبار الذين أدركوا صعوبات الحياة أثناء العمل، وإن هذه الصعوبات تدفعهم للبحث عن حلول لها في البرامج التعليمية التي تقدمها هذه الاتحادات.

٣ - إن المنح والإعانات التي تقدمها الهيئات الدولية لتعليم الكبار تستفيد منها النساء بصورة أكبر عند المقارنة بالرجال.

٤ - إن المواطنين الكبار في المجتمعات الإنسانية يميلون إلى الاستفادة من البرامج التعليمية والأنشطة المقدمة من الاتحادات والجمعيات أكثر من ميلهم إلى الأنشطة الحكومية المحددة بوقت وتشريعات تحد من الحرية المتاحة لهم (Unesco, 1999).

ومن الدراسات السابقة في هذا المجال دراسة شفر (Schafer) التي ركزت على المساهمات التي تقدمها المنظمات العالمية غير الحكومية - باعتبارها تنظيمات لا تسعى إلى الربح وإنما تحتفظ بمراكز إدارتها في العالم العربي وتخصص جزءاً من مواردها التجارية والصناعية لعقد المؤتمرات ودعم الأنشطة التنموية المتصلة بالتربية - في تطوير التعليم بدول العالم الثالث، أسفرت نتائجها عن أن إسهام المنظمات العالمية غير الحكومية بشكل أساسي في التعليم بدول العالم الثالث أدى إلى تطوير المعايير المعترف بها عالمياً في مجال كفاءة التعليم، كما يدعم وجهة نظر مؤيدي نظرية الاعتماد الذين يهاجمون سياسات التكيف الهيكلي (Schafer, 1999 : 69 - 88).

وفي الدراسة التي تناولت أدوار "المجلس العالمي لتعليم الكبار ICAE الذي تأسس عام ١٩٧٣" في دعم المؤسسات غير الحكومية في العالم، كشفت النتائج عن أن المجلس اهتم منذ عام ١٩٩٥ بوضع استراتيجية تضم مجموعة من المؤشرات التي تقيس فاعلية برامج تعليم الكبار، وهذه المؤشرات التي طورها المجلس أمكن تطبيقها للتعرف على نصيب النساء من التعليم في كل من كينيا وجنوب أفريقيا وزيمبابوي، وهذه المؤشرات كشفت عن التحديات التي تواجه تعليم المرأة في أفريقيا ومن بينها : أن انخفاض مستوى التنمية في هذه البلدان والاستمرار في هذا الانخفاض دفع هذه الدول إلى تقليص فرص التعليم والتدريب المخصصة للنساء، يضاف إلى ذلك العادات والتقاليد السائدة والمتصلة بالعصمة وعدم تحييد الاختلاط (Longwe, Mate, Dworzak, wafula, 1999).

التعليق على الدراسات السابقة :

يتضح من عرض الدراسات السابقة أن دراسة جدوى الصيغ المقترحة لتفعيل دور منظمة أو هيئة عالمية لم يزل على حد علم الباحث الاهتمام الكافي، وأن هذه الدراسة تعد إضافة للمجال، وأنه في الإمكان الاستفادة من الدراسات السابقة بالآتي :

١ - اتساع العصر الحديث بتكوين التحالفات الدولية والإقليمية نظراً لأهمية التعاون الدولي في التخطيط لتحقيق البنية الأساسية وتنمية الموارد وإحداث التغييرات في السياسات، وإدخال الإصلاحات الإدارية (كارتون وميلا، ١٩٩٩ : ٣٦١).

٢ - إن النظام الاقتصادي العالمي قد أفرز متغيرات تفرض ضرورة التعاون الدولي، كما تفرض ضرورة مراعاتها عند إصدار أي قرارات للتغيير وإعادة هيكلة بناء المنظمات القائمة .

٣ - على الرغم من أن بعض الدراسات أشارت إلى أن استخدام نماذج تحليل الكلفة والفائدة النقدية المتوقعة من التعليم قد يأتي بنتائج مضللة، وهذا بدوره يدفع إلى التكامل في إحداث الإصلاحات المطلوبة أو الاستعجال في الإصلاح ؛ إلا أن استخدام مداخل النماذج والجداول الرياضية والجودة ساهم بدور فعال في الميناريوهات التي تم محاكاتها عند إعادة هيكلة المؤسسات الإنتاجية والخدمية (504 - 492 : Cloonan & et. Al, 1999).

٤ - يعد مدخل الكلفة والجودة والعائد من أفضل المداخل التي يمكن من خلالها تقويم آليات العمل في أي منظمة أو هيئة بومن ثم إعادة هيكلتها في ضوء ما يسفر عنه التحليل، وذلك لأن التحليل يتناول التقنيات والمطالب والقيم والاتجاهات كما يتناول الآليات المستخدمة في تنمية هذه القيم والاتجاهات (Brown, 1997).

٥ - يمكن الاستفادة من النموذج الذي أعنته جامعة كاليفورنيا لوضع تصور منظومي لما ينبغي أن تكون عليه الهيئة الممولة عن محو الأمية وتعليم الكبار في الدول العربية، وذلك لأنه يتخذ من الجودة سبيلا للتحليل القائم على التقدير الكمي والكيفي للتكاليف المباشرة وغير المباشرة القادرة على تحقيق الجودة المطلوبة، كما أنه يأخذ في الاعتبار تكلفة تطبيق التقنيات وأجور العاملين وكل ما له علاقة بتفعيل دور المؤسسة أو الطريقة المستخدمة من أجل الوصول إلى جودة المخرجات أو العوائد، أضف إلى ذلك أن هذا النموذج يؤسس على الترتيب الزمني مما يؤكد ارتباط النتيجة بسببها (California State University, 1995).

التغييرات في الهيكلية التنظيمية للجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار :

وافق مجلس الجامعة العربية في الثامن من يناير (كانون الثاني) عام ١٩٦٦ على قرار بإنشاء "الجهاز العربي الإقليمي لمحو الأمية" وعلى أن يكون تابعاً للأمانة العامة للجامعة في الإشراف مثله في ذلك سائر الأجهزة الأخرى بما في ذلك المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والتي أنشئت في ١٩٧٠/٧/٢٥.

وفي ١٩٧٠/٩/١٠ أصبح الجهاز يتبع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ولم يتغير اسمه إلا في يوليو (تموز) ١٩٧٢ حيث أصبح المسمى الجديد "الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار" ويضم أربع إدارات هي : إدارة الاستراتيجية والتخطيط والبحوث، وإدارة التدريب والمواد والتعليم المستمر، وإدارة العون الذاتي والتنظيمات الجماهيرية، وإدارة الخدمات والعلوم العامة.

من المعروف أن هيئات ومنظمات الجامعة العربية-خاصة في العقدين الأخيرين من القرن العشرين- قد شهدت العديد من التطورات التي شملت الأهداف والسياسات والتنظيمات والآليات والبرامج، وهذه التطورات كانت نتيجة حتمية لمواجهة التحديات التي فرضت نفسها على العالم ككل، والتي استجابت لها كافة المؤسسات والهيئات والمنظمات الدولية والإقليمية بالتجديد والإصلاح وإعادة الهيكلة.

ولقد تعرض الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار-كما أشرنا سابقاً- لعمليات التجديد والإصلاح أكثر من مرة بهدف تفعيل دوره، ثم جاء التوجه لإعادة الهيكلة Restructuring كي تتواءم الجهود الم بذولة وتكيف مع التحديات والمتغيرات العالمية التي حلت فيها المعلومات محل المواد الخام للكثيرة والعمالة والموارد الأخرى، فلقد أصبحت للمعلومات والمعارف هي الموارد الرئيسية لأي اقتصاد متقدم لأنها تصن الاستفادة من عنصر الوقت والمكان، وبالتالي نقل التكلفة (للفن وتوفر، ١٩٩٥، ٥٦ - ٥٧)، ولكي تتمكن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم من خلالها تقديم برامج لمحو الأمية وتعليم الكبار ذات فعالية عالية.

فالمستبعد لتطور الجهاز يلاحظ أن عقد السبعينيات شهد إصلاحين للجهاز أولهما تمثل في تغيير إقامته، وتمثل الثاني في تغيير مسماه، وكل إصلاح من هذين الإصلاحين كان بمثابة شكل من أشكال التغيير في النظام القائم بطريقة مخططة ومدروسة بغرض تحقيق مجموعة من النتائج المحددة التي وضعت من أجلها أهداف الإصلاح؛ مع استخدام العديد من الطرق والوسائل والأدوات التي كان لها أثرها الفاعل (Thomas, 1995, 1853) خلال عقدي السبعينيات والثمانينيات .

وفي بداية التسعينيات شهد نوعاً من التجديد بتحويله إلى إدارة من إدارات المنظمة بهدف افتراضي يسعى إلى الاستخدام الأمثل للمواد المادية والطاقت البشرية، وإحداث تطوير تنظيمي لمحاولة الوصول إلى النموذج الأمثل الذي هدفت إليه عملية التجديد ذاتها، ولكن هل شمل التجديد كافة التغيرات الحادثة في الفكر والسياسات والأهداف والمبادئ والنظم والبرامج والأساليب والأدوات والإجراءات المستخدمة، وكذلك البدائل والخصائص التي يفضلها صاحب القرار ومن علونه في اتخاذ القرارات (Sedlak & et, 1991, 37).

ونظراً لارغبة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في توفير برامج للتعليم لجميع الأفراد الذين لم ينالوا فرصاً تعليمية كافية في بلادهم، ونظراً لأن ذلك لا يتحقق من خلال التوسع

الكفي في الفرص التعليمية، ولكن من خلال توفير قدر مناسب من التعليم يساعد ويحسن مستوى الحياة لهؤلاء الأفراد في مجتمعاتهم ؛ لذا فإن كل من الإصلاح والتجديد عجز عن تحقيق ذلك ، وكان من الضروري اللجوء إلى إعادة الهيكل (أنال، ٢٠٠١، ٢٢).

فإعادة الهيكلة تختلف اختلافا جوهريا عن كل من الإصلاح والتجديد، وذلك على الرغم مما يتضمنه المصطلح من إصلاح وتجديد ؛ حيث يمثل تغيير شاملاً في العناصر الأساسية للجهاز وجوانبه المتعددة، وأنها تطوير مقصود للقواعد التي تحكم العمل داخل التنظيم الخاص بالجهز وإعادة بنائه ككل ، كما أنها تمثل نوعا من الشراكة لتحقيق الإدارة الذاتية للجهز بعيدا عن التسلسل البيروقراطي والهيكل الإداري المألوف، ومحاولة للتوسع في التفويض وتوزيع السلطات بما يحقق أداء متميزاً يؤدي إلى تحسين المنتج في الحاضر والمستقبل (Foster, 1992, 1109 - 1108).

ولقد وجد العديد من المبررات التي دفعت الدول العربية إلى إعادة هيكلة أجهزة الجامعة العربية منها: الرغبة في تكريس كافة الوظائف والمسئوليات الرئيسية وكذلك الإمكانيات المادية والبشرية للتكيف بسرعة وكفاءة عالية مع التغيير الحادث، ووضع سياسات تعليمية أو استحداث برامج تعمل على رفع الإنجاز التعليمي ومستويات الأداء، ورفع رصيد رأس المال البشري وتطوير آلياته بما يتيح الفرص للمنافسة العالمية، أو استغلال الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة والسعي من أجل بناء نموذج تعليمي أكثر فاعلية وجودة وذى علاقة أوثق بالاحتياجات الخاصة بكل مجتمع من المجتمعات التي يخدمها الجهاز، أو للحرص على زيادة الفرص التعليمية المتاحة أمام جميع الدول، أو لحل الأزمات التعليمية التي تتعرض لها بعض الدول العربية وبخاصة الأزمات التي قد تدفعها إلى المزيد من التبعية، أو لتطوير البرامج بصورة تجعلها أكثر استجابة لمتطلبات العصر وتلبي احتياجات الأميين والكبار وتخدم المتطلبات المجتمعية، وتساهل في الوقت ذاته المتغيرات العالمية، أو لترقية للتنظيم الإداري بما يحويه من بنى وأفراد بما يسهم في تطوير قدرات الأفراد على المشاركة الفعالة في إدارة المجتمع بما يتفق ومتغيرات العصر ومتطلبات سوق العمل وحاجات المجتمع عموماً (4 - 3, Bear & Boyed, 1993).

وقراءة المؤشرات التاريخية لوضعية الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، يتضح أن مكانة الجهاز تعرضت للحد والجزر، وأن مكانة الجهاز تعرضت لهزات عنيفة بصورة يصعب معها القول بأن في استطاعته أن يحقق أهدافه ؛ خاصة وأنه وفقاً للرؤية الموسعة لن يتأتى تحقيق

خلال الثلث الأخير من القرن العشرين (فترة تواجد الجهاز)... أي أن المطالبة بتحقيق الأهداف تتطلب تأمين الاستقرار، وهذه الإشكالية جزء من إشكالية عالمية عامة مرجعها التغيرات التي شهدتها تلك الفترة.

وباستقراء ما سبق يتضح أن الجهاز تمتع بمكانة مرموقة في البداية ساهمت في بلورة الأفكار المتصلة بمحو الأمية وطرحها بصيغة جديدة تختلف كثيراً عن الصيغ التي تضمنتها اجتماعات الجامعة في السنوات السابقة لإنشاء الجهاز، وأن هذه المكانة التي احتلها الجهاز استمرت ما يقرب من خمس سنوات، ويتضح أن الجهاز رغم التبعية للمنظمة والتي استمرت ٢٠ عاماً إلا أنه تمتع بمكانة كفلت له الفرصة في تقسيم اختصاصاته على أربع إدارات، كما تبعه صندوق تخصص موارده لمواجهة الاحتياجات من الإنفاق على برامج محو الأمية بما يتضح أن السنوات العشر الأخيرة قد شهدت تغيرات أثرت على مكانة الجهاز نتيجة تحويله إلى إدارة ذات أسام ثم تحويله إلى جزء من برنامج إدارة، وهذا أثر دون شك على الموازنة المخصصة لمشروعاته عند المقارنة بالموازنة المخصصة للمنظمة.

نتائج الدراسة :

I- إنجازات الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار حسب التغير في الهيكل التنظيمي :

أولاً : الجدوى الكيفية لأنشطة الجهاز في مراحل تطوره الأربعة :

ذكرت الدراسة أن الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار مر بأربع مراحل استمرت المرحلة الأولى ست سنوات وهي مرحلة "الجهاز العربي الإقليمي لمحو الأمية" ثم استمرت المرحلة الثانية ١٨ عاماً تحت مسمى "الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار" ثم إدارة محو الأمية وتعليم الكبار ابتداء من عام ١٩٩٠ وحتى ١٩٩٦ ثم جزء في برنامج تعميم التعليم الأساسي ومحو الأمية.

والمتتبع للأنشطة التي قام بها الجهاز في مراحل تطوره الأربعة يلاحظ الارتباط الوثيق بين أنشطة الجهاز ومرجعياته الأساسية خاصة المبادئ التي نطقت منها الاستراتيجية العربية لمحو الأمية، والخطة القومية لتعميم التعليم الابتدائي ومحو الأمية والاستراتيجية العربية لتعليم الكبار وتوصيات المؤتمرات الدولية والإقليمية خاصة موجبات مؤتمر جومتين. وبعد دراسة متعمقة للقضايا الأساسية التي تشغل بها الجهاز في ضوء هذه المرجعيات تبين للباحث أن الجهاز عبر مسيرته انشغل بأربع قضايا أساسية هي التخطيط الاستراتيجي ، وإجراء الدراسات والبحوث والتجارب، وتوفير الخبرات الفنية وتبادلها بين الدول، وتنظيم المؤتمرات واللقاءات الدورية،

والإشراف على جمع وإنفاق الأموال المخصصة لمحاربة الأمية. ويقدم الباحث في هذا الجزء، قراءة تحليلية لأهم الإنجازات النوعية التي حققها للجهاز في كل محور من المحاور الأساسية لانشغالاته.

١ - الإنجازات في مجال التخطيط الإستراتيجي وإجراء الدراسات والبحوث والتجارب:

حدد مجلس جامعة الدول العربية في مايو ١٩٦٧ تسع مهام أو تسعة أهداف للجهاز العربي الإقليمي لمحو الأمية، خُصص منها ثلاثة أهداف لهذا الدور أحدهما خُصص للتخطيط الإستراتيجي لمحو الأمية على مستوى الوطن العربي، والثالث للدراسات والتجارب والبحوث الخاصة بمحو الأمية في البلاد العربية وما يتطلبه ذلك من إنشاء مراكز نموذجية ومراكز لإعداد القادة وتقديم للخبرات في هذا المجال (عزب وجعفر، ١٩٩٣، ٧ - ٨).

وعلى الرغم من نقص الكفاءات المتخصصة خلال المرحلة الأولى من مسيرة الجهاز؛ حيث النقص في العدد للكافي من الكفاءات المتخصصة في جوانب التخطيط والإحصاء وإجراء البحوث والتجارب والتدريب وإعداد البرامج؛ إلا أن الجهاز ساهم في إجراء عشر تجارب لمحو الأمية في تسع دول تم فيها تدريب المعلمين، وفتح فصول لمحو الأمية (عزب وجعفر، ١٩٩٣، ١٠).

أما في المرحلة الثانية والتي امتدت من ١٩٧٢ وحتى ١٩٨٩ فنظراً لانضمام الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بعد إنشائها بفترة وجيزة، فقد انطلقت أهداف الجهاز في ثوبها الجديد من أهداف المنظمة؛ وبخاصة الهدف الأول والذي ينص على:

" العمل على تنمية الموارد البشرية في البلاد العربية عن طريق مساعدة الفرد العربي على تنمية قدراته عقلياً وأخلاقياً وثقافياً إلى أقصى مدى، من أجل أن يشارك في بناء المجتمع العربي وتطوير حضارته حتى يكون مؤهلاً للمشاركة الإيجابية في الحضارة العالمية " (المنظمة العربية، ١٩٧٠ - ٢٠٠٠، ٧) .

ولهذا السبب فقد حقق الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار عدداً لا بأس به من الإنجازات المتصلة بهذا المجال؛ حيث خُصص إدارة من إدارته الأربع لتولي مهام وضع الإستراتيجيات وإجراءات تنفيذها، وكيفية الربط بين مشروعات محو الأمية وخطط التنمية، وأساليب تطوير تشريعات محو الأمية وتعليم الكبار، ودراسة معوقات تنفيذ الإستراتيجية، ودراسة

طرق فتح القنوات بين التعليم النظامي والتعليم غير النظامي، ودراسة إمكانية استخدام التعليم عن بعد في تعليم الكبار، ودراسة العوامل المعززة لأنشطة محو الأمية، ودراسة تطوير المناهج (العاقب وعزب، ١٩٩٥، ١٤).

أي أن الجهاز لم يقتصر في تلك المرحلة على إجراء التجارب كما كان الحال عليه في المرحلة الأولى ؛ بل إنه اتجه للتخطيط الإستراتيجي كمسبل للتهيئة للتطبيق الميداني ؛ وذلك من خلال اقتراح استراتيجية لمحو الأمية وتعليم الكبار على مستوى الوطن العربي عام ١٩٧٦، والعمل على التنسيق بين خطط محو الأمية وتعليم الكبار في الدول العربية والمساعدة على وضع التشريعات الموحدة في هذا المجال، وإعداد الدراسات والكتب والبحوث المقارنة حول المفاهيم الأساسية والأساليب الفنية والعمل على نشرها ؛ وذلك دون إهمال الاستفادة من التجارب الخاصة بمحو الأمية وتعليم الكبار (حزب وجعفر، ١٩٩٣، ١٢ - ١٣).

ويمكن الإشارة لبعض إنجازات الجهاز خلال تلك المرحلة على النحو التالي :

(أ) بالنسبة للتخطيط الإستراتيجي : وضع الجهاز وثيقة الإستراتيجية العربية لمحو الأمية التي أقرها مؤتمر الإسكندرية الثالث (بغداد-سبتمبر ١٩٧٦) والتي تبنت كافة الخطوط الفلسفية للجهاز وأصبحت تمثل حجر الزاوية في أنشطته ابتداء من عام ١٩٧٧.

(ب) بالنسبة للبحوث: قام الجهاز خلال تلك الفترة بإجراء العديد من البحوث كان من بينها بحث القرية الميدانية الذي تم إجراؤه في كل من قرية النكارية في مصر وقرية الانتصار في العراق، هذا بالإضافة إلى البحوث التي تناولت تشخيص دوافع الأميين، وبحوث اكتشاف القيادات التلقائية للقادة على الإسهام للفعال في محو الأمية، ودراسات تحديد المردود الكمي والنوعي لعمليات محو الأمية، والدراسات المقارنة للجامعات المفتوحة، والدراسات التي تناولت إسهامات القطاعات والهيئات العربية المختلفة في محو الأمية، وبحث احتياجات اليافعين المهنية والتعليمية (العاقب وعزب، ١٩٩٥، ١٥).

وتؤكد الدلائل على أن إنجازات الجهاز خلال المرحلة الثانية كانت أفضل من إنجازات سابقتها ؛ حيث اعتمد في هذه الإنجازات على نتائج البحوث والدراسات الميدانية والتجارب التطبيقية والتي يتم إقرارها في الندوات والمؤتمرات .

ففي عام ١٩٧٤ تم القيام بتجربة ميدانية لتيسير الكتابة العربية وهذه التجربة أسفرت عن العديد من النتائج البحثية التي ساهمت في نجاح التنفيذ ابتداء من عام ١٩٧٥، وفي عام ١٩٧٦ تم

إقرار الاستراتيجية العربية لمحو الأمية بناء على نتائج ١٥٠ بحثاً ودراسة أسفرت في معظمها عن ضرورة تعريف الدول العربية بأبعاد هذه الاستراتيجية، وعُد في الكويت خلال العام ذاته ندوة لدراسة حجم وأبعاد ومشكلات الياقين والعمل على حلها من أجل تحويلهم إلى قوة منتجة وفعالة، كما أجريت دراسة مسحية لمؤسسات تعليم الكبار (التدريب الفني-الإعداد المهني) في عام ١٩٧٧/٧٦ (الجهاز، ١٩٧٧).

وعلى الرغم من قلة عدد الدراسات خلال عقد الثمانينيات بالمقارنة بدراسات عقد السبعينيات ؛ وعلى الرغم مما أسفرت عنه دراسات السبعينيات من استحداث أجهزة أخرى زادت من فعاليات العمل في مجال محو الأمية كإنشاء الصندوق العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ؛ إلا أنه لا يمكن إنكار الجهود التي تمت في هذا الصدد وبخاصة ما يرتبط منها بتعاون الجهاز مع الصندوق العربي للإئماء الاقتصادي والاجتماعي في عام ١٩٨١ في إجراء دراسة تقويمية وميدانية ومنهجية حول الكتب النمطية للمتحربين الجدد من الأمية، وكذلك الدراسة التي تمت في عام ١٩٨٧ لتقويم كتب المتابعة في الدول العربية من خلال تحليل محتواها (السنبيل ، ١٩٩٥ ، ٤٩).

ولا تعد المرحلة الثالثة بأحسن حال من نهاية المرحلة للثانية بغي إطار عملية إعادة هيكلة مؤسسات العمل العربي المشترك تم نقل الجهاز من بغداد إلى مقر المنظمة بنونس اعتباراً من عام ١٩٩٠، كما تم تحويله إلى إدارة من إدارات المنظمة، وهذه الإدارة تضم ثلاثة أقسام منها قسم البحوث والتخطيط الذي تحدثت مهامه في القيام بكافة الإجراءات الكفيلة بمعاونة الدول العربية في وضع خططها في إطار خطط للتنمية الشاملة، والقيام بالبحوث والدراسات والإحصائيات والمشروعات الرائدة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار والعمل على تبادل نتائجها بين الدول العربية المختلفة (عزب وجعفر، ١٩٩٣، ١٤ - ١٥).

فعلى الرغم من تحديد مهام قسم التخطيط والبحوث في متابعة خطة محو الأمية، وإعداد الخطط والمشروعات في إطار الصندوق لدعم الخطة القومية، ومساعدة الدول العربية في إعداد خططها في إطار الخطة القومية، وإجراء الدراسات والبحوث التي يتطلبها العمل، وتنظيم شبكة المعلومات في مجال محو الأمية وتعليم الكبار وفق النظم الحديثة، ومساعدة الدول العربية في وضع التشريعات اللازمة (عزب وجعفر، ١٩٩٣، ١٥) ؛ إلا أن المتخصص لإنتاجات إدارة محو الأمية وتعليم الكبار خلال تلك الفترة يجد أنها اقتصرت على مجرد وضع استبانه في عام ١٩٩٣ بهدف رصد الإنجازات التي تمت في مجال محو الأمية من الناحيتين للكمية والكيفية خلال المدى

الزماني الذي حددته الاستراتيجية العامة لمحو الأمية في البلاد العربية، والتي أقرها المؤتمر العام للمنظمة في الخرطوم سنة ١٩٧٨ وحدد لها ١٥ سنة (العاقب، ١٩٩٥، ٢٠١).

وإذا كانت السنوات الثماني الأولى من عقد التسعينيات شهدت تقلصاً لمجال التخطيط الاستراتيجي والبحوث فإن السنوات الخمس التالية لم تكن أفضل نتيجة ضم اختصاصات إدارة الجهاز ضمن محور التعليم الأساسي ومحو الأمية في إطار إدارة برامج التربية. وهذا المحور يضم العديد من الأنشطة التي من بينها تقويم التجارب والحملات القومية في بعض الأقطار العربية، وإجراء دراسات تتصل بالمجتمع والمصادر الخاصة به والمتجربين من الأمية ومحاولة الاستفادة من ذلك في وضع الخطة العربية لتعليم الكبار والتي أقرها مؤتمر الإسكندرية السابع والذي عقد في أبو ظبي خلال الفترة من ٩/٣٠ وحتى ٢٠٠٠/١٠/٣ (المنظمة العربية، ٢٠٠١، ١٢).

ولعل أهم حدث استراتيجي حدث لبلان المرحلة الثالثة من مراحل إنشاء الجهاز هو استكمال الاستراتيجية العربية لتعليم الكبار والخطة التابعة لها، وكذلك استكمال الخطة القومية لتعميم التعليم الابتدائي ومحو الأمية. وهاتان الخطتان الاستراتيجيتان تمثلان أبرز الإنجازات النوعية للجهاز في طوره الثالث.

٢- الإنجازات في توفير الخبرات الفنية وتبادلها بين الدول العربية :

خصص لهذا الدور -عدد تحديد مهام الجهاز في مايو ١٩٦٧- ثلاثة أهداف رئيسة تتمثل في : " تبادل الخبرات والوثائق والمعلومات بين الدول العربية، في هذا الميدان " و " العمل على توفير الخبرات والاحتياجات الفنية لتنفيذ خطط مكافحة الأمية " و " القيام بجميع عمليات النشر والتوثيق اللازمة لتقويم أعمال مكافحة الأمية ومتابعتها والتوعية بها "، ويقوم بالإشراف على تحقيق هذه الأهداف مساعد للرئيس، وهذا المساعد متخصص في التربية وله قدرات واسعة في محو الأمية تؤهله للتعاون مع رئيس الجهاز في القيام بالإجراءات الضرورية لاستخدام النوع والعدد السلائم من الفنيين والخبراء العرب وغيرهم لضمان سير العمل المشترك على الصعيد العربي الإقليمي (عزب وجعفر، ١٩٩٣، ٧ - ٩).

إن مسألة توفير الخبرات الفنية للدول كانت من أهم الأسباب التي دعت إلى إنشاء الجهاز ليكون بيت خبرة فكرية وفنية تساعد الدول الأعضاء في تنفيذ حملاتها الشاملة، وفي إنشاء هيكلها المسؤولة عن محو الأمية. وعبر أطواره المختلفة، قام الجهاز بمساعدة الكثير من الدول العربية نذكر من بينها اليمن، والعراق، والصومال، والسودان، ومصر، وسوريا في حملاتها

الرامية إلى محو الأمية، وحقق إنجازات مشهودة في هذا المجال. ولم يقتصر دور الجهاز على مساعدة الدول، بل قام بمؤازرة مؤسسات المجتمع المدني والتنظيمات الشعبية، وخصص إدارة مستقلة لتتولى هذه المسؤولية وأسماها إدارة العون الذاتي والتنظيمات الشعبية. وأسهم الجهاز في إنشاء الشبكة العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار التي تتخذ من جمهورية مصر العربية مقراً لها.

ولأغراض الوصف والتحليل يمكن القول أن المرحلة الأولى (١٩٦٦-١٩٧٢) كانت مرحلة إعداد جيدة وغرس بذور التعاون العربي المشترك ؛ حيث حقق الجهاز خلال تلك الفترة بعض الإنجازات المرتبطة بهذا الدور منها: إيفاد ٢٥ مبعوثاً إلى تونس والعراق ودرس اللباز في دورات تدريبية، كما أوفد ٨ خبراء إلى ست دول للإشراف على دورات التكريب وتخطيط خطط العمل بها (عزب وجعلر، ١٩٩٣، ١١).

أما في المرحلة الثانية والتي استمرت من عام ١٩٧٢ وحتى ١٩٨٩ فقد شهدت العديد من الإنجازات أهمها إرسال الخبراء وإيفاد بعض الخبراء المشاركة إلى دورات تدريبية ميدانية في بعض الأقطار العربية بناء على طلبها، كما شارك خبراء الجهاز في عدد من الأنشطة الوطنية والعربية والدولية، ولم تقتصر إنجازات المرحلة الثانية على ما سبق ؛ بل قام الجهاز برصد وتوثيق التجارب العربية الناجحة في مجالات محو الأمية وتعليم الكبار، ثم استثمار هذه الخبرات في تدريب الخبراء القادرين على تنفيذ خطط وبرامج محو الأمية وتعليم الكبار.

والراصد لإنجازات الجهاز خلال المرحلة الثانية في مجال تقديم الخبرات الفنية ونتائج التجارب الناجحة يلاحظ أن الجهاز أوصى الدول العربية بضرورة الاستفادة من توصيات الحلقة الدراسية لإعداد معلم محو الأمية وتعليم الكبار في القاهرة ١٩٧٣، وتجربة تبسيط الكتابة العربية ١٩٧٥، وتجربتي القرية الميدانية والتكامل التعليمي والعمالة ١٩٧٦، والاستفادة من ندوات التنسيق بين مناشط المؤسسات العاملة في محو الأمية والتعلم الذاتي بالقاهرة والقيادات النسائية بالرباط والتوثيق والمعلومات بطرابلس ١٩٧٧ في تزويد الدول العربية بالخبرات والمساعدات الفنية المرتبطة بإجراءات التنفيذ، أما الفترة من ١٩٧٨ وحتى ١٩٨١ فقد خصصت لتبادل الخبرات المرتبطة بتحليل محتوى برامج محو الأمية وإجراءات المتابعة والتقييم (العاقب وعزب، ١٩٩٥، ٣٣ - ٥٤).

وفي عام ١٩٨١ طرق الجهاز أبواباً عدة لتوفير الخبرة الفنية للأقطار العربية في إطار التدريب على تخطيط وإعداد وتنفيذ المواد التعليمية ؛ حيث عقد الجهاز مشغل عمل في " إعداد

المواد التعليمية (عمان ١٩٨١)" وآخر في "مواصفات مجلات الكبار (صنعاء ١٩٨١)" (عزب وجعفر، ١٩٩٣، ٣٦).

ومع بداية ١٩٨٢ اتسع نشاط الجهاز ولم يقتصر على نقل الخبرات العربية بل شارك في العديد من المؤتمرات والمعارض الدولية كالمشاركة مع الجمعية العمومية للمجلس العالمي لتعليم الكبار في باريس ١٩٨٢ ، وأفاد ذلك في تشجيع بعض المسؤولين عن محو الأمية وتعليم الكبار في كل من الإمارات العربية والبحرين وتونس والسعودية وسوريا واليمن والمغرب على نقل بعض الخبرات المتصلة بتدريب المدربين في فصول محو الأمية ، والإعداد للحملات الشاملة لمحو الأمية، وتفعيل دور للمنظمات غير الحكومية والتقايات العاملة في مجال محو الأمية، والكتب الدراسية الخاصة بمرحلة المتابعة ، والحقايق التعليمية، والتعليم المستمر والتعليم عن بعد ودوره في تعليم الكبار، وغيرها من للخبرات والتجارب الفاعلة (العلقب وعزب، ١٩٩٥، ٣٤ - ٥٤).

أما في عام ١٩٨٣ عقد الجهاز مشغل خبراء لوضع مبادئ وأسس ومواصفات وإعداد نماذج لكتب القراءة والحساب وأدلة المعلمين (شندي ١٩٨٣)، وحلقة دراسية لتطوير مناهج محو الأمية وتعليم الكبار (الخرطوم ١٩٨٣)، وإعداد المواد التعليمية النموذجية والاستفادة من مختلف التقنيات والأساليب الحديثة في إصدارها في صورة حقيبة تعليمية متعددة الوسائل (عزب وجعفر، ١٩٩٣، ٣٦).

ولقد ساهم في تحقيق هذا الكم من الإنجازات طول الفترة الزمنية، تخصيص إدارتين من إدارات الجهاز للقيام بهذه المهام ؛ حيث ساهمت إدارة الخدمات الفنية والعلاقات العامة، وإدارة العون الذاتي والتنظيمات الجماهيرية في التنسيق مع إدارات الجهاز بل وإدارات المنظمة الأخرى وأيضاً مع بعض الهيئات الدولية واستثمار الجهود لصالح حملات محو الأمية وتعليم الكبار ، وذلك بتوفير الخبرة الفنية والمشورة وتدريب الكوادر العاملة والخبراء في مجال محو الأمية وتعليم الكبار .

وتعد مرحلة إدارة الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار (١٩٩٠-١٩٩٦) امتداداً للمرحلة الثانية ؛ حيث اهتمت هذه الإدارة بمعاونة " الدول العربية على إنشاء وتطوير الهيئات المسؤولة عن محو الأمية وتعليم الكبار " و" تقديم المعونات الفنية والمنح الدراسية للدول الأعضاء " و" إنتاج مواد على المستوى القومي تعجز الدول منفردة عن إنتاجها، وتحقيق في ذات

الوقت قدرا من التوحد والاستفادة من التجارب الدولية والعربية المتقدمة (كالبرامج التليفزيونية التي يمكن بثها في كل الأقطار العربية وكذلك مكثبات الراشدين ، والأفلام وما إلى ذلك) ، " و تبادل المعلومات والخبرات مع مختلف للمنظمات الدولية والإقليمية العاملة في الميدان " (عزب وجعفر، ١٩٩٣، ١٤ - ٢٤).

وتشير الدلائل إلى أن السنوات الخمس الأولى من هذه المرحلة كانت أفضل من السنوات الأخيرة لها ؛ حيث تمخضت عن تداول العديد من الأسس والخبرات المتصلة بتطوير المناهج الخاصة بتعليم الكبار من النساء في إطار التعليم المستمر، وربط هذه المناهج ببعض القضايا الخاصة بالكبار لقضية مكافحة المخدرات، وقضية الثقافة العاملة في البلاد العربية، وأزمة الهوية في ظل السماوات المفتوحة وانتشار العولمة، ودور الإعلام في محو الأمية واستخدام أندية المشاهدة الجماعية في مجال تعليم الكبار، والمؤشرات العاملة لاستراتيجية تعليم الكبار، وأيضا المشاركة في وضع الخطة السودانية الجديدة لمحو الأمية (للعاقب وعزب، ١٩٩٥، ٣٧ - ٥١).

أما السنوات الثلاث الأخيرة فقد اقتصرصت على بعض المشروعات المرتبطة بالدعوة للتعليم للجميع، وتوعية الرأي العام العربي، وتشجيع جهود المواجهة في إطار المفهوم الحضاري لمشكلة الأمية، وتبادل الخبرات في مجال إعداد معلمي محو الأمية، وإنتاج المواد والوسائل التعليمية (المنظمة العربية، ١٩٩٨).

ولا تختلف سنوات المرحلة الرابعة في طبيعتها أو إنجازاتها عن السنوات الثلاث السابقة الإشارة إليها إلا من حيث إقرار الاستراتيجية والخطة للعربية لتعليم الكبار في إبريل ٢٠٠٠، ومحاولة الاستفادة من البرامج والإمكانيات الموجودة في مؤسسات التعليم غير النظامي كمراكز التدريب على بعض المهن، ومراكز التنقيف، ووسائل الاتصال الجماهيري والمتاحف، وغيرها من الوسائط (المنظمة العربية، ٢٠٠٠ : ١٠١ - ١٠٢).

مما سبق يتضح أن المرحلة الأولى مهدت لتبادل الخبرات الفنية والتي بلغت شأنا عظيما في المرحلة الثانية والسنوات الخمس الأولى من المرحلة الثالثة، كما يتضح من التحليل أنه على الرغم من اتساع السنوات الثلاث الأخيرة من المرحلة الثالثة وكذلك المرحلة الرابعة بالهدوء النسبي في مجال تبادل الخبرات ؛ إلا أنه لا يمكن إنكار دور هذه السنوات في استنفار الجهود العربية وحشدتها لمواجهة الهيمنة الغربية من خلال إنتاج المعرفة وتوظيفها أكثر من الاعتماد على النقل. ولعله من نافذة القول أن نؤكد هنا على أن الإصدار المستمر لمجلة تعليم الجماهير، المجلة الناطقة بلسان محو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي، تعد من الإنجازات العلمية

والوثائقية الأساسية التي مكنت من توفير وعاء علمي متميز للطماء العرب. وفي الوقت ذاته مكنت هذه المجلة قراءها من متابعة المستجدات العلمية والميدانية في ساحة تعليم الكبار عربيا وعالميا.

٣- **الإنجازات في تنظيم المؤتمرات واللقاءات الدورية ومتابعة تنفيذ توصياتها وقراراتها :**
منذ نشأة الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، نُظر إليه كمرجعية فكرية تثري العمل الميداني في ميدان محو الأمية وتعليم الكبار من خلال الحوار والنقاش وتبادل الآراء بين المفكرين والميدانيين العاملين في المجال. ويمكن القول بصورة عامة أن كل ما طرأ على ساحة تعليم الكبار من تغييرات وتحولات يمكن أن يجبر الأغلب منه إلى التوجهات والمبادرات التي أطلقها الجهاز كخزان فكر عربي يسهر على تطوير هذا الميدان ، ويجعله متناغما مع ما يجري في الساحة الدولية. ولعل آلية المؤتمرات والندوات وورش العمل، كانت هي الآلية التي يستند إليها الجهاز في تنسيق وتمير مبادراته ورؤيته.

وخلال الطور الأول من إنشائه، عقد الجهاز خمس حلقات دراسية دارت حول المناهج والثقافة العالمية ومحو الأمية بين النساء والإحصاء في محو الأمية، كما أعد الجهاز ثلاث دورات وورش عمل تتصل بالوسائل التعليمية والإعلام، واستخدام التلفاز وكتب محو الأمية، وأسفرت هذه الأعمال عن العديد من التوصيات العامة التي لا يمكن وضعها في صورة تشريعات ملزمة للمؤسسات الإنتاجية والبنكيات والجمعيات، كما أن تبنى الميزانيات المخصصة لمحو الأمية وأيضا قلة الدراسات الخاصة بالتخطيط لمحو الأمية ، وعدم توافر الكفاءات العربية لوضع هذه الخطط أو تنفيذها ، أدى إلى ضعف الدور الذي يقوم به الجهاز في تلك المرحلة (عزب وجعفر، ١٩٩٣، ١٠ - ١٢).

أما في المرحلة الثانية فقد عقدت مؤتمرات للمسؤولين عن صنع القرار والمهتمين بمحو الأمية وتعليم الكبار في البلاد العربية، وهذه المؤتمرات واللقاءات ترتب عليها الكثير من التوصيات والأسس التي قام الجهاز بتنفيذها على فترات اتسمت كل منها بخصائص تميزها ؛ حيث لخصت الفترة من ١٩٧٢ وحتى ١٩٧٦ بالصيغة الإعلامية بهدف تعبئة الجهود والقيادات المتحمصة لمشروعات محو الأمية، واستخدم في ذلك الاحتفال باليوم العربي لمحو الأمية، ومجلة تعليم الجماهير (العاقب وعزب، ١٩٩٥، ٣٠ - ٣٢).

وعلى الرغم من غلبة الطابع الإعلامي على تلك الفترة، إلا أنه لا يمكن إنكار ما ترتب على الاجتماع الأول للمجلس الاستشاري للجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار عام ١٩٧٤

من تأكيد على التعاون بين أجهزة تعليم الكبار وبين قصور ومراكز للثقافة القائمة في الدول العربية، وأيضا للتأكيد على تقويم المشروعات وما ترتب عليه من تفويض للجهاز في إجراء مسح ميداني علمي للمشروعات والتجارب التي تمت في مجال محو الأمية، والتوصية بضرورة استغلال وسائل الاتصال الجماهيري (المنظمة العربية، ١٩٧٥).

أما الفترة من ١٩٧٦ وحتى ١٩٧٩ فقد خصصت لإعادة مناقشة مؤشرات وأسس الاستراتيجية العربية لمحو الأمية التي تناولها مؤتمر النوحة ١٩٧٥ وأقرها مؤتمر الإسكندرية الثالث ببغداد ١٩٧٦ ؛ حيث تم تناول المؤشرات في ندوتي القاهرة للتعليم الذاتي والتتسيق بين مناشط المؤسسات العاملة في مجال محو الأمية عام ١٩٧٧، وتم تناول أسس تخطيط الحملات المحلية الشاملة لمحو الأمية ببلدة دمشق عام ١٩٧٨، كما تم تناول مفهوم وأبعاد المشاركة الشعبية في مواجهة الأمية الحضارية في ندوتي الكويت وبغداد عام ١٩٧٩ (العاقب وعزب، ١٩٩٥، ٤١ - ٤٤ - ٤٧ - ٤٨ - ٥٠).

وتففيذا لما ورد في هذه المؤتمرات والندوات تم إقامة نموذج للمشاركة الشعبية في مؤسسة صامد الفلسطينية، وإنشاء دار نموذجية لتعليم الياقين في تاركة بالمغرب، وإقامة معسكر عمل لتأهيل الشباب على القيام بمبادرات في محو الأمية مبنية على أسس علمية في الصومال عام ١٩٨٠، وآخر بالأردن عام ١٩٨٣ (العاقب وعزب، ١٩٩٥، ٢٧).

وعلى الرغم من أن ندوة خبراء القيادات النسائية في الرباط عام ١٩٧٧ قد فجرت قضية إسهام القيادات في وضع وتطوير برامج محو الأمية ؛ إلا أن الفترة من ١٩٨١ وحتى ١٩٨٥ شهدت العديد من اللقاءات العربية التي استهدفت تبني القيادات النقابية لجهود فعالة في مجال محو الأمية (طرابلس ١٩٨١) ، واقترح تشكيل اتحاد عربي للمشاركة في تعليم الكبار (بغداد ١٩٨١)، وتطوير التشريعات المتعلقة بنشاط محو الأمية وتعليم الكبار (الكويت ١٩٨١) بصورة تسهم في قيام القيادات النقابية بدور فعال في مجال إعداد مطمي محو الأمية (تونس ١٩٨٣) وقيام القيادات النسائية بدورهن في مجال محو الأمية (دمشق ١٩٨٥) (العاقب وعزب ، ١٩٩٥، ٣٧ - ٤٤ - ٤٨ - ٤٩) .

ولا يعني ما سبق أن الطابع المميز للفترة من ١٩٨١ وحتى ١٩٨٥ قد اقتصر على الأنشطة المشار إليها ؛ بل إن الراسد للأنشطة التي تمت في هذا المجال يلاحظ أنها ركزت على مواصفات مجالات تعليم الكبار (صنعاء ١٩٨١)، ودراسة معوقات تنفيذ الاستراتيجية العربية

لمحو الأمية (بمشق ١٩٨١)، وبحث مؤشرات الخطط الإعلامية للحملات الشاملة لمحو الأمية (قطر ١٩٨١)، ودراسة جسدوى إنشاء الجامعة العربية (صمان ١٩٨١)، ومناقشة المفهوم الحضاري لمحو الأمية (المغرب ١٩٨٢)، وأسس التعليم المستمر (بغداد ١٩٨٣)، ودراسة ما تم تنفيذه من إنجازات على مستوى الأقطار العربية في تطبيق الاستراتيجية العربية لمحو الأمية وتحديد مساراتها المستقبلية (تونس ١٩٨٤)، ودراسة إمكانية استخدام التعليم عن بعد في تعليم الكبار (الرياض ١٩٨٥)، وأسس التعليم المستمر في مجال تعليم الكبار (أبو ظبي ١٩٨٥) (عزب وجعفر، ١٩٩٣، ٣١).

ولقد صيغت الفترة الأخيرة من المرحلة الثانية بطابع خاص فرضتها ظروف الموجة المعلوماتية ؛ حيث بدأت بدراسة إمكانية استخدام التعليم عن بعد في مجالات اهتمام الجهاز، وتم تأكيد ذلك في ندوة مقديشو عام ١٩٨٧ والتي تناولت دراسة العوامل المعززة لأنشطة محو الأمية، وأيضاً مؤتمر الإسكندرية الخامس المنعقد بتونس (١٩٨٩) والذي ركز على التخطيط لبرامج تعليم الكبار في إطار التعليم المستمر (عزب وجعفر، ١٩٩٣، ٣٧ - ٤٢).

ولقد استهدفت مؤتمرات وندوات المرحلة الثالثة ابتكار أساليب ووسائل وطرق جديدة للتدريب يمكن أن تزيد منها الأجهزة القائمة في تجديد أساليب التدريب فيها ؛ بالإضافة إلى التنسيق مع الدول الأعضاء والهيئات الدولية والمؤسسات القومية لتنفيذ مشروعات كبرى مشتركة كان في مقدمتها الخطة القومية لتعميم التعليم الابتدائي ومحو الأمية في الوطن العربي والتي اعتمدها مؤتمر الإسكندرية الخامس في تونس ١٩٨٩ (عزب وجعفر، ١٩٩٣، ٣١).

وعلى الرغم من تحول الجهاز إلى إدارة، إلا أن السنوات الأربع الأولى شهدت نفس الاهتمام الذي ساد نهاية المرحلة الثانية ؛ حيث أكدت ندوة تونس ١٩٩٢ على إمكانية ربط محو الأمية بمكافحة الجريمة، واقتضى ذلك التأكيد على ضرورة تطوير المناهج المقدمة للكبار في إطار التعليم المستمر (القاهرة ١٩٩٣) ومراعاة الجوانب البيئية (تونس ١٩٩٤) والسكان (القاهرة ١٩٩٤) لما لذلك من أهمية في وضع مؤشرات الاستراتيجية العربية لتعليم الكبار (الإسكندرية ١٩٩٤) (العاقب وعزب، ١٩٩٥، ٣٧ - ٥٠ - ٥١).

ولعل أهم اهتمامات المنظمة منذ عام ١٩٩٧ تمثل في الدور البارز الذي لعبته في مجال بلورة مشروع الجامعة العربية المفتوحة التي رأت النور في شهر أكتوبر من عام ٢٠٠٢. والمتابع للأحداث، يدرك أن هذه الجامعة ما كانت لتتطلق لولا للتدخلات الواسعة التي قامت بها،

والمؤتمرات المتحدة التي نفذتها بغية إقناع المسؤولين العرب بجنوى هذه الجامعة ودورها كخيار استراتيجي للأمة العربية.

٤- الإنجازات في الإشراف على جمع وإتفاق الأموال المخصصة لمكافحة الأمية :

نظرا لأن الجهاز يعد نوعا من أنواع التعاون الدولي لذا فإن فلسفته ترتبط بفلسفة المنظمات والهيئات الدولية وبخاصة الأمم المتحدة التي تسعى إلى تهئية دواعي الاستقرار والرفاهية الضروريين لتسيام علاقات سليمة ودية بين الأمم، وتعزيز التعاون في أمور الثقافة والتعليم ؛ لذا يقتضي الأمر تحمل الدول نفقات الجهاز حسب الأوصبة التي تقررها الجمعية العامة للمنظمة التي ينتمي لها للجهاز.

ولكي يقوم الجهاز بدوره في هذا المجال على خير وجه روعي في تشكيله أن يخصص مساعد للرئيس يعاونه عدد من الموظفين ويختص بالشئون المالية والإدارية، وعلى الرغم من أن ميزانية الجهاز كانت في المرحلة الأولى من مراحل تطور الجهاز مستقلة وتمول من الدول الأعضاء في جامعة الدول العربية حسب نسب أنصبتها في ميزانية الأمانة العامة للجامعة ؛ إلا أن مؤتمر الإسكندرية الثاني لتقويم برامج محو الأمية (١٩٧١) أكد على أن حجم الميزانيات كان دون المستوى المطلوب (عزب وجعفر، ١٩٩٣، ٩ - ١١).

ونظرا لضعف الميزانيات المخصصة للجهاز مع بداية المرحلة الثانية نتيجة دخول الدول العربية في حرب التحرير عام ١٩٧٣، لذا فقد ترجمت المساعدات المالية إلى تنظيم وتقديم للمنح الدراسية والتدريبية من جانب الدول القادرة على ذلك، كما قام الجهاز بتعبئة جهود الشباب من خلال تصميم أسلوب معسكرات الشباب وتأهيلهم للقيام بدورهم في محو الأمية، كما تم الموافقة على النظام الأساسي للصندوق العربي بناء على قرار المؤتمر لعالم للمنظمة في ديسمبر ١٩٧٩ وتشكيل أول مجلس إدارة له، حتى يقوم بدور في تقديم المعونة المالية للجهات الرسمية والتنظيمات الجماهيرية في الدول العربية لمساعدتها في تنفيذ البرامج والمشروعات الخاصة بمحو الأمية (عزب وجعفر، ١٩٩٣، ٤).

ولقد بدأ الصندوق مسيرته خلال المرحلة الأولى وكذلك السنوات التسع الأولى من المرحلة الثانية بصورة متعثرة نظرا لأن قرار إنشاء الصندوق ظل دون تنفيذ منذ عام ١٩٦٦ (قرار الجامعة بالإنشاء) حتى إصدار المجلس التنفيذي للمنظمة قراره بالموافقة على النظام الأساسي للصندوق، كما ظل عمل الصندوق متوقفا حتى الاجتماع الأول لمجلس إدارته في أول يوليو

١٩٨١، أما عن مسيرته خلال السنوات التالية فكان من المفترض أن يعقد تسعة اجتماعات بنهاية المرحلة الثانية إلا أنه عقد خمسة اجتماعات فقط (اجتماعي تونس ١٩٨١، ١٩٨٣، واجتماع الكويت ١٩٨٢، واجتماع طرابلس ١٩٨٤، واجتماع الرياض ١٩٨٦، واجتماع البحرين ١٩٨٩)، واجتمع مجلس إدارة الصندوق في المرحلة الثالثة مرة واحدة في القاهرة ١٩٩٤، واجتمع المجلس في المرحلة الأخيرة لاجتماعين (دمشق ١٩٩٨، القاهرة ٢٠٠٠). ويشير عدم الانتظام في الاجتماعات إلى عدم القدرة على أداء المهام الموكلة له وتعرض نشاطه عاما بعد عام حتى تحول إلى عبء على المنظمة وعلى المجلس التنفيذي (المنظمة العربية، ٢ - ٣).

مما سبق، يتضح أن دور الجهاز في الإشراف على جمع وإنفاق الأموال المخصصة لمكافحة الأمية كان ضعيفا في المرحلة الأولى (١٩٦٦-١٩٧٢) نظرا لعدم تفعيل الآلية التي تقرر لهذا العمل وهو الصندوق العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، كما أن المرحلة الثانية يمكن تقسيمها إلى فترتين الأولى منهما تضم السنوات التسع الأولى (١٩٧٢-١٩٨١) وتلك الفترة تشبه المرحلة الأولى، أما السنوات الباقية فقد بلغت الميزانية المخصصة لمشروعات وبرامج الصندوق ٤٣١،٢٦٥ دولارا ساهم الجهاز فيها بمبلغ ١٢٧،٥٠٠ دولار بنسبة ٣٧،٦٢ عام ١٩٨٢ ولم يقدم دعم آخر خلال تلك المرحلة ولا المرحلتين التاليتين (المنظمة العربية، ٤ - ٥).

ولعل أهم إنجاز لهذه الصندوق منذ نشأته، تمثل في إنتاج البرنامج التلفزيوني " أن الأوان " الراسمي إلى محور الأمية الحضارية، ودعم إنتاج الحلقة النموذجية لبرنامج تطوير المرأة العربية " خطوات على الطريق "، ودعم طباع الخطة القومية لتعميم التعليم الابتدائي ومحور الأمية. وتشير المؤشرات إلى أن هذا الصندوق أصبح آلية غير فاعلة وذلك لعدم تحمس الدول أو المنظمة أو المبرعين لضخ أموال تحرك فاعليته.

ويتضح من هذا الحديث الموجز عن أهم الإنجازات النوعية للجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار عبر أطواره المختلفة، أن الجهاز قد حقق إنجازات نوعية مشهودة ما كان يمكن لها أن تتم لولا حماس القائمين على إدارته، وإخلاصهم وجديتهم وجهودهم الذاتية، إذ أن المخصصات المالية للجهاز وعبر تاريخها، وكما سيتضح لاحقا، كانت دائما أقل بكثير من حجم الإشكالية وحجم الطموح. ولعل التمويل الخارجي الذي حصل عليه الجهاز في بعض مراحله، وخاصة في المرحلة الثانية، وإلى حد ما في المرحلة الثالثة، قد مكن الجهاز من التحرك بوتيرة أفضل مما لو اكتفى بالدعم الموفر له من المنظمة.

ثانياً : الجدوى الكمية لأششطة الجهاز في مراحل تطوره :

رغم المجهودات العديدة التي نفذاها الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار عبر تاريخه، إلا أن المستأمل في ما يرصد إليه من موازنات، يلاحظ تنكس ما يخصص إليه من موازنات رغم كل ما يقال حول أولوية هذه المسألة في صلب عمل المنظمة. ويوضح الجدول رقم ١ الاعتمادات المالية المخصصة لمشروعات وأنشطة برامج محو الأمية وتعليم الكبار منذ عام ١٩٨٠، وحتى عام ٢٠٠٤، وذلك وفق البيانات الرسمية المستمدة من إدارة الشؤون المالية والإدارية بالمنظمة.

جدول رقم (١)

الاعتمادات المالية لمشروعات وبرامج محو الأمية وتعليم الكبار في موازنات

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم للفترة من ١٩٨٠ ولغاية ٢٠٠٤

م	الدولة المالية	اعتمادات المشروعات بالدولار الأمريكي	الملاحظات
١	١٩٨٠ - ١٩٨١	١,٠٧١,٩٦٨ دولار	
٢	١٩٨٢ - ١٩٨٣	١,١٧٣,٧٦٥ دولار	يضاف مبلغ ٢,٣٣٧,٥٠٠ دولار للحملة الشاملة في اليمن.
٣	١٩٨٤ - ١٩٨٥	١,٦٥٣,٩٢٣ دولار	
٤	١٩٨٦ - ١٩٨٧	٧٥٨,٩٧٨ دولار	
٥	١٩٨٨ - ١٩٨٩	٤٥٠,٦١٨ دولار	انتقال الجهاز للعراق وتخصيص مبلغ من الحكومة العراقية بمسمى المشروعات الممولة من الدولة المضيفة.
٦	١٩٩٠ - ١٩٩١	٥٦٩,٢٦٦ دولار	انتقال الجهاز للإدارة العامة بتونس وتحويله لإدارة بدلا من جهاز.
٧	١٩٩٢	٢٨٧,٨٤٤ دولار	ميزانية التنقلية لتوحيد موازنات منظمات العمل العربي المشترك طبقا لقرار المجلس الاقتصادي والاجتماعي.
٨	١٩٩٣ - ١٩٩٤	٥٣٨,٣٤١ دولار	
٩	١٩٩٥ - ١٩٩٦	٣٩٠,٠٨٣ دولار	
١٠	١٩٩٧ - ١٩٩٨	٤٠٢,٧١٨ دولار	تم إلغاء الإدارة ودمج مشروعاته ضمن إدارة برامج التربية.
١١	١٩٩٩ - ٢٠٠٠	٤٩١,٢٥٤ دولار	
١٢	٢٠٠١ - ٢٠٠٢	١٦٤,٤٣٤ دولار	
١٣	٢٠٠٣ - ٢٠٠٤	٢٤٦,٣٣٢ دولار	
	المتوسط	٦٣٠,٧٣٣ دولار	

ويتضح من الجدول أن ميزانية الجهاز من تاريخها، لم تتجاوز المليون دولار إلا في الدورات المالية المستمرة من عام ١٩٨١ حتى ١٩٨٥. وبلغ أدنى مستوى للميزانية في الدورتين

المائتين ٢٠٠١ و ٢٠٠٤، حيث بلغت في الدورة المالية ٢٠٠١ - ٢٠٠٢ (١٦٤,٤٣٤) دولار، وفي الدورة المالية ٢٠٠٣ - ٢٠٠٤ (٢٤٦,٣٣٢) دولار. وبشكل عام فقد بلغ متوسط ما خصص لأنشطة محو الأمية وتعليم الكبار من موازنات في صلب موازنة المنظمة خلال الفترة من ١٩٨٠ حتى ٢٠٠٤ هو (٦٣٠,٧٣٣) دولار، وهو ما يمثل ٣٢ % من متوسط الموازنة العامة للمنظمة خلال تلك الفترة. والجدول التالي (رقم ٢) يوضح الميزانية العامة للمنظمة ويمكن أن يلاحظ القارئ الفارق الكبير بين ما خصص للمنظمة من موازنات بشكل عام، مقارنة بالموازنات المخصصة لأنشطة وبرامج محو الأمية وتعليم الكبار.

جدول رقم (٢)

الاعتمادات المالية لموازنات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

للفترة من ١٩٨٠ ولغاية ٢٠٠٤

م	الدولة المالية	اعتمادات المشروعات بالدولار الأمريكي	الملاحظات
١	١٩٨٠ - ١٩٨١	٢٠,٥٣٩,٠٩٥ دولار	
٢	١٩٨٢ - ١٩٨٣	٣١,٣٥٧,٩٩٨ دولار	
٣	١٩٨٤ - ١٩٨٥	٣١,٠٨٦,٦٧٤ دولار	
٤	١٩٨٦ - ١٩٨٧	٣١,٠٨٦,٦٧٤ دولار	
٥	١٩٨٨ - ١٩٨٩	٢٤,٨٠٠,٠٠٠ دولار	
٦	١٩٩٠ - ١٩٩١	١٩,٨٠٠,٠٠٠ دولار	
٧	١٩٩٢	١٠,١٢٨,٨٤٢ دولار	ميزانية انتقالية لتوحيد موازنات منظمات العمل العربي المشترك طبقا لقرار المجلس الاقتصادي والاجتماعي
٨	١٩٩٣ - ١٩٩٤	٢,٠٠٦,٠٠٠ دولار	
٩	١٩٩٥ - ١٩٩٦	١٧,٠٠٠,٠٠٠ دولار	
١٠	١٩٩٧ - ١٩٩٨	١٧,٣٠٠,٠٠٠ دولار	يتم تمويل مبلغ ٢,٠٠٠,٠٠٠ دولار بواقع ١,٠٠٠,٠٠٠ دولار كل عام من الاحتياطي العام طبقا لقرار المجلس الاقتصادي والاجتماعي
١١	١٩٩٩ - ٢٠٠٠	١٧,٠٠٠,٠٠٠ دولار	يتم تمويل مبلغ ٢,٠٠٠,٠٠٠ دولار بواقع ١,٠٠٠,٠٠٠ دولار كل عام من الاحتياطي العام طبقا لقرار المجلس الاقتصادي والاجتماعي
١٢	٢٠٠١ - ٢٠٠٢	١٧,٠٠٠,٠٠٠ دولار	يتم تمويل مبلغ ٢,٠٠٠,٠٠٠ دولار بواقع ١,٠٠٠,٠٠٠ دولار كل عام من الاحتياطي العام طبقا لقرار المجلس الاقتصادي والاجتماعي
١٣	٢٠٠٣ - ٢٠٠٤	١٧,٠٠٠,٠٠٠ دولار	
	المتوسط	١٩,٦٧٧,٣٢٩ دولار	

ويتضح من مقارنة الجدولين السابقين أن ما خصص لبرامج محو الأمية وتعليم الكبار من موازنات في صلب الموازنة العامة منذ عام ١٩٩٧ - ١٩٩٨، وهو العام الذي تم فيه إلغاء إدارة الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، وضمها إلى إدارة برامج التربية، يتضح أن الموازنات انخفضت انخفاضاً ملحوظاً، الأمر الذي يعكس كمياً ونوعياً على أداء أنشطة برامج محو الأمية. ويجسد الجدول رقم (٣) هذه المقارنات.

جدول رقم (٣)

موازنات أنشطة وبرامج محو الأمية منذ إنماج إدارة
الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ضمن إدارة التربية

للدورة المالية	ميزانية المنظمة	مخصصات برامج محو الأمية	نسبة ما يخصص إلى إجمالي ميزانية المنظمة
١٩٩٧ - ١٩٩٨	١٧,٠٠٠,٠٠٠ دولار	٤٠٢,٧١٨	٢,٣٧ %
١٩٩٩ - ٢٠٠٠	١٧,٠٠٠,٠٠٠ دولار	٤٩١,٢٥٤	٢,٨٩ %
٢٠٠١ - ٢٠٠٢	١٧,٠٠٠,٠٠٠ دولار	١٦٤,٤٣٤	٠,٩٧ %
٢٠٠٣ - ٢٠٠٤	١٧,٠٠٠,٠٠٠ دولار	٢٤٦,٣٣٢	١,٤٥ %

ويبين الجدول رقم (٣) بكل وضوح الانخفاض الصريح في: الموازنات المخصصة لبرامج محو الأمية منذ إنماجه في صلب برامج التربية، حيث بلغت الموازنة أدنى مستوياتها (١٦٤,٤٣٤ دولار) في الدورة المالية ٢٠٠١ - ٢٠٠٢، أي ما يعادل ٠,٩٧ % من إجمالي موازنة المنظمة، وبلغت في الدورة المالية ٢٠٠٣ - ٢٠٠٤، ٢٤٦,٣٣٢ دولاراً أو ما يعادل ١,٤٥ % من ميزانية المنظمة. والجدير بالذكر أن هذه الموازنات هي ورقية لا تصرف بالضرورة بالكامل. والسؤال الذي يطرح نفسه: ماذا يمكن لهذه الموازنات أن تحدث من أثر في منظومة تعليم الكبار على المستوى القومي الممتد من المحيط إلى الخليج ؟

ومهما يكن من أمر، فإن إشكالية التمويل كانت ولا تزال من العقبات الرئيسية التي واجهت مجهودات محو الأمية على المستويين القومي والقطري. ويمكن إدراك ذلك من خلال التعرف على الحدود الدنيا والقصى للمتوسطات العالية التي خصصت لأنشطة وبرامج الجهاز العربي لمحو الأمية خاصة في مراحله الثانية والثالثة والرابعة. واستبعدت الإحصائيات الخاصة بالمرحلة الأولى لعدم توافرها نتيجة لكثرة الانتقالات التي مر بها الجهاز من القاهرة إلى بغداد وتونس. والجدول رقم (٤) يوضح مستوى هذه المتوسطات المالية.

جدول رقم (٤)

متوسطات المالية لأنشطة وبرامج الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار
خلال المراحل الثلاث الأخيرة لتطور الجهاز

المرحلة	الحد الأدنى للمرحلة	الحد الأقصى للمرحلة	المتوسط الإجمالي للمرحلة
الثانية (١٩٧٢ - ١٩٨٩)	٤٥٠,٦١٨	١,٦٥٣,٩٢٣	
الثالثة (١٩٩٠ - ١٩٩٦)	٢٨٧,٨٤٤	٥٦٩,٢٦٦	
الرابعة (١٩٩٧ - ٢٠٠٤)	١٦٤,٤٣٤	٤٩١,٢٥٤	
المراحل الثلاث	١٦٤,٤٣٤	١,٦٥٣,٩٢٣	

يلاحظ من الجدول أن متوسط الإنفاق السنوي للجهاز على المشروعات وأنشطة محو الأمية وتعليم الكبار بأسعار اليوم (٢٠٠٤)، هو ٦٣٠,٧٣٣ دولارا بحد أدنى مقداره ١٦٤,٤٣٤ في السنة المالية ٢٠٠١ - ٢٠٠٢، وبحد أقصى مقداره ١,٦٥٣,٩٢٣ دولارا وذلك إبان وجود الجهاز كهيئة مستقلة في بغداد. مع العلم أن ما خصص للجهاز في عام ١٩٨٢ - ١٩٨٣ بلغ ١,١٧٣,٧٦٥، يضاف إليها مبلغ ٢,٣٣٧,٥٠٠ دولارا، وهو المبلغ الذي تم استقطابه لتمويل الحملة الشاملة في اليمن.

وعلى الرغم من أن المرحلة للثلاثة شهدت أعلى إنفاق على برامج وأنشطة تعليم الكبار، إلا أن هذه المرحلة شهدت انخفاضاً مطرداً حتى وصل في السنة المالية ١٩٩٢ إلى ٢٨٧,٨٤٤، وذلك لاعتبارات تتعلق بمسألة توحيد موازنات منظمات العمل العربي المشترك، وتحويلها من موازنة سنوية إلى موازنة ذات سنتين. كما انخفضت موازنة الجهاز في السنة المالية ١٩٨٨ - ١٩٨٩ إلى ٤٥٠,٦١٨ وفي العامين ١٩٩٠ - ١٩٩١ إلى ٥٦٩,٢٦٦، أي نصف ما كانت عليه في الأعوام السابقة تقريباً. إلا أن هذا النقص في الموازنة قد عوضته الدولة المضيفة العراق عندما انتقل إليها الجهاز في الفترة منذ عام ١٩٨٨ حتى نهاية عام ١٩٨٩، حيث خصصت دعماً مالياً لأنشطة الجهاز وبرامجه.

وتشير الإحصائيات المستقاة من الجداول السابقة، إلى أن بداية الصعوبات المالية والتراجع في موازنة الجهاز هبوطاً وصعوداً، بدأت منذ انتقال الجهاز من بغداد إلى مقر المنظمة، حيث حافظ الجهاز في عام ١٩٩٠ على وضعية أفضل قليلاً من السنة السابقة. حيث بلغت موازنته في

الدورة المالية ١٩٩٠ - ١٩٩١ (٥٦٩,٢٦٦) دولاراً، ومن ثم انخفضت في عام ١٩٩٢ إلى ٢٨٧,٨٤٤ دولاراً، وارتفعت في عام ١٩٩٣ - ١٩٩٤ إلى ٥٣٨,٣٤١ دولاراً، في حين انخفضت مرة أخرى إلى مستوى ٣٩٠,٠٨٣ دولاراً، ويمكن أن يستنتج من هذا، أن مفهوم التفسير الهيكلي لدى صناع القرار يعني بالضرورة خفض الموازنات في كل مرة، في حين أن الممارسة العالمية لا تعطي ذلك على الإطلاق، إذ أن التغيير ربما يؤدي إلى توسيع حجم الجهاز ومنسوبيه وميزانيته.

ومع إلغاء إدارة الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار وإمجاها في صلب برامج محو الأمية وتعليم الكبار كما ذكرنا سابقاً، بدأ الانحدار غير المسبوق في صلب موازنات برامج محو الأمية وتعليم الكبار، حيث بلغت أدنى مستوياتها في الدورتين الماليتين ٢٠٠١ - ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣ - ٢٠٠٤. إذ بلغت موازنات أنشطة محو الأمية ١٦٤,٤٣٤ دولاراً، و٢٤٦,٣٣٢ دولاراً في الدورتين المذكورتين على التوالي. وأدى هذا الأمر إلى تهيش دور الأنشطة وبرامج محو الأمية في صلب عمل المنظمة وجعلها أي هذه الأنشطة عملاً هامشياً لا يقدم أو يؤخر في مسيرة محو الأمية وتعليم الكبار. ويقوم بتسيق أعمال محو الأمية وتعليم الكبار منسق واحد فقط. ولعل ضمور هذا الجهد أدى إلى قيام جهات أخرى مثل اليونيسكو والإيسكو والشبكة العربية لتعليم الكبار بالتحرك أكثر من ذي قبل في هذا الميدان الحيوي، لمد الفراغ الحادث في المنطقة.

وبشكل عام، يمكن أن نقول في خاتمة هذا الجزء، أن الإحصائيات والقراءات المصاحبة لها تبين أن أفضل مرحلة للإنفاق على برامج محو الأمية وتعليم الكبار في صلب المنظمة العربية، هي المرحلة الثانية أي المرحلة التي تصف فيها الجهاز بالاستقلالية والهيكلية الموسعة خلافاً لوضعيته كإدارة أو كجزء من برامج التربية.

(أ) خلاصة النتائج :

أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج المرتبطة بإطارها النظري والأساليب المستخدمة في التحليل، وكذلك الدراسة التحليلية، وسوف يقتصر في هذا الجزء على النتائج المرتبطة بالدراسة التحليلية نظراً لأهميتها في استخلاص المقومات التي ينطلق منها التصور المقترح للجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، ومن هذه النتائج ما يلي :

- ١ - إن الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار قد قام بأدوار مقدرة ساهمت إلى حد كبير في تفعيل حركة محو الأمية وتعليم الكبار، وتمثلت هذه الأدوار في بلورة الرؤى والأفكار الموجهة لما ينبغي أن يكون عليه العمل الميداني. وتمت مناقشة هذه الرؤى والأفكار في

العديد من المؤتمرات والندوات وورش العمل. كما ساهم الجهاز في المسائل المرتبطة بالتدريب والدعم الفني للدول، ونشر البحث العلمي، وربط حركة محو الأمية في الوطن العربي بالفضاءات الدولية. واعتبرت حركة وإسهامات الجهاز حالات من المد والجزر تبعاً للإمكانات المتاحة وطبيعة هيكلية الجهاز لدخل إطار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

ورغم ما صانف الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار من صعوبات قلصت من قدرته على تحقيق أهدافه، إلا أن الحاجة لا تزال ماسة لإعادة النظر في القرار الخاص بدمجه في إدارة برامج التربية وإعادة كجهاز فاعل يقوم بمسؤولياته القومية، وتخصيص الإمكانيات المطلوبة لقيامه بهذا الدور الكبير.

٢ - تأثرت ميزانية الجهاز بإعادة الهيكلة وتغيره من هيئة مستقلة تتبعها إدارات ؛ إلى إدارة تتبعها أقسام، ثم إلى فرع من برنامج لإدارة البرامج. بلغ متوسط الميزانية في الفترة من ١٩٨٠ حتى ١٩٨٩، ٨٥١,٥٤٢ دولاراً، أي ما يعادل ٤,٣٣ % من إجمالي ميزانية المنظمة، وذلك لسان وجود الجهاز على هيئة جهاز مستقل. ثم انخفضت الميزانية في الأعوام الممتدة من ١٩٩٠ - ١٩٩٦ لتبلغ ٤٤٦,٣٨٤ دولاراً، أي ما يعادل ٢,٢٧ % من إجمالي موازنة المنظمة وذلك عندما تحول الجهاز إلى إدارة في صلب الإدارة العامة. وبلغت أدنى مستويات ميزانية الجهاز، ٣٢٦,١٨٥ دولاراً، أي ما يعادل ١,٦٦ % من ميزانية المنظمة، وذلك في الأعوام ١٩٩٧ - ٢٠٠٤، أي بعد إنماج إدارة الجهاز العربي في صلب إدارة برامج التربية. وهذا يبين أن كل تغيير هيكلي قد صاحبه انخفاض في ميزانية الجهاز وتراجع في أدواره وأنشطته، وبطبيعة الحال تخفيض في أعداد المنسقين العاملين فيه.

٣ - تعد السنوات التسع الأولى من المرحلة الثانية من أفضل الفترات التي أنجز فيها الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار العديد من التجارب في مجال التخطيط الاستراتيجي وأيضاً في مجال إجراء الدراسات والبحوث.

٤ - تأثر الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار بفلسفة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وظهر ذلك بصورة جلية في الأهداف وفي الأسس التي ارتكزت عليها الخطط وأيضاً في التأثير بالمعوقات وتنقاص الميزانيات.

- ٥ - تأثر دور الجهاز في توفير الخبرات الفنية وتبادلها بين الدول العربية بالعديد من المؤثرات أهمها: العامل الزمني الذي كان له أثره في اعتماد الخبرات على التجارب المحلية خلال المرحلة الأولى ثم تكرار التجارب خلال عقد السبعينيات، ثم الاستفادة من التجارب الدولية خلال عقد الثمانينيات، وأيضاً عامل التقارب والتباعد بين الدول العربية وغيره من العوامل الأخرى.
- ٦ - تعددت محاور الاهتمام في المؤتمرات التي عقدت في المرحلة الثانية من مراحل تطور الجهاز؛ حيث اهتمت الفترة الأولى بتجربة الجهود والقيادات المتحمسة لمشروعات محو الأمية من خلال الإعلام، واهتمت الفترة الثانية بمناقشة أسس ومؤشرات الاستراتيجية العربية لمحو الأمية، وتناولت الفترة الثالثة المفهوم الحضاري لمحو الأمية، وركزت الرابعة على التعليم المستمر والتعليم عن بعد.. ومن ثم تعد تلك المرحلة أفضل من سابقتها وقوة دافعة للاحقة من مراحل تطور الجهاز.
- ٧ - إن دور الجهاز في الإشراف على جمع وإنفاق الأموال المخصصة لمكافحة الأمية بدأ ضعيفاً لعدم تفعيل الآلية التي تقرر لهذا العمل والمتمثلة في الصندوق العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، وإن هذا الدور استمر ضعيفاً خلال النصف الأول من المرحلة الثانية للسبب المشار إليه وأيضاً للظروف التي مرت بها الدول العربية في حروبها مع الكيان الإسرائيلي، وإن أفضل دور للجهاز في هذا المجال ظهر بوضوح خلال سنوات النصف الثاني من المرحلة الثانية وكذلك السنوات الأربع الأولى من المرحلة الثالثة.
- ٨ - إن متوسط الإنفاق السنوي على مشروعات وبرامج محو الأمية هو ٦٣٠،٧٣٣ دولار بحد أقصى ١،٦٥٣،٩٢٣ دولار عندما كان الجهاز يحظى بنوع من الاستقلالية الإدارية أي خلال المرحلة الثانية، وبعد أدنى ١٦٤،٤٣٤ دولار عندما أصبح الجهاز جزءاً من برنامج في إدارة برامج التربية.
- ٩ - أثرت التغييرات الهيكلية المستمرة للجهاز على أدائه وإنجازاته، ولعل أضعف المراحل التي مر بها الجهاز هي مرحلة تحويله إلى محور من محاور برامج إدارة التربية، وما تخضع عن كل ذلك من تخفيض عدد الخبراء والعاملين فيه، وتخفيض الموازنات المخصصة له. ولعل الباحث يستطيع أن يؤكد بأن الوضعية الحالية لبرامج محو الأمية في المنظمة، لا يمكن لها بلأية حال من الأحوال القيام بالمهام والمسؤوليات الجسام المتوقعة منها، نظراً لهاشية وضعيتها في منظومة هيكلية المنظمة. وهذه الوضعية الهامشية

تتعارض مع ما ينادي به المؤتمر العام للمنظمة من ضرورة وضع مسألة محو الأمية ضمن أولوية الأولويات في مشاريع المنظمة.

١٠ - لأسباب متعددة لم يتم استثمار آلية الصندوق العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار استثماراً جيداً من قبل الجهات المسؤولة عن الصندوق، وبالتالي فإن الصندوق لم يوفق في أداء أدواره كآلية عربية لجمع الأموال بقصد تحريك مجهودات التعليم الابتدائي ومحو الأمية في الدول العربية. فالمبالغ المالية التي تم توفيرها طيلة عمر الصندوق، تعد محدودة للغاية إذا ما قورنت بحجم الإنشائية أو بحجم التوقعات. ولعل صعوبة عقد اجتماعات الصندوق، واختيار أعضائه من بين الوزراء الذين لا تسمح لهم ظروفهم بحضور هذه الاجتماعات، وعدم تخصيص خبير مقررغ لتولي مسؤولية الصندوق، وعدم التزام المنظمات بتخصيص مساهمات لدعم أنشطة الصندوق، كانت من بين الأسباب التي أدت إلى عدم إنجاح عمل الصندوق، وبالتالي أثرت على عمل الجهاز وإنجازاته حيث إن الصندوق يعد آلية من آليات عمل الجهاز.

١١ - إن المرحلة الحالية تستدعي للتفكير الجدي في وضعية الصيغة التي ينبغي أن تكون عليه المرجعية العلمية والفكرية لمناشط محو الأمية في الوطن العربي، بحيث تكون لهذه المناشط مرجعية موحدة على غرار ما كان لها إبان وجود الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار الذي كان ينظر إليه كقوة فكرية للباحثين والمفكرين والميدانيين العرب. والجزء اللاحق من الدراسة سيناقش هذه المسألة بنوع من التفصيل.

١٢ - إن استقرار الأحداث المرتبطة بالتغيرات الهيكلية للجهاز، والاتجاهات المستمرة لتقليص دوره بجمه ضمن انشغالات إدارة برامج التربية، تكال على أن النية لا تتجه إلى إعادة الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار وفق وضعية المستقل كجهاز أو حتى كإدارة مستقلة، بل كمجرد نشاط من ضمن أنشطة برامج التربية. وهذا التراجع عن القيام بالمسؤولية القومية الكبرى يحتم على المنشغلين بالهم التربوي العربي بالتفكير بصيغة تمكن من المحافظة على الهوية المرجعية الفكرية لعمل محو الأمية وتعليم الكبار. وينبغي، فإذا أريد لهذه المرجعية أن تنشأ وتترعرع، فلا بد لها من أن تنشأ في إطار مستقل تتضافر فيه الجهود المجتمعية الرسمية الحكومية وغير الحكومية، لدعمه ومؤازرته وبمساعدة من المنظمات العربية والدولية خاصة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم التي تمتلك مخزوناً هائلاً من الفكر والرؤى والتجربة في هذا الميدان.

II- منظومة مقترحة لهيكلية جهاز محو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي:

اتضح من العرض التاريخي للجهاز وتطوره كنمط من أنماط التعاون الدولي أنه مر بأربع مراحل ؛ كل مرحلة تختلف فيها طبيعة الجهاز من حيث الفلسفة والمركزات والأهداف والسياسات والإجراءات المتبعة في تنفيذ البرامج والمشروعات.

واتضح من العرض أن التفكير في تغيير مسمى أو انتماء الجهاز يرجع إلى بعض العوامل، ولعل أكثرها خطورة من المنظور الرسمي، هي قيود الميزانيات أو المصادر المالية المخصصة للمنظمة الأم ؛ مما أدى إلى كني الظروف في الإدارات والأجهزة والهيئات التابعة لها، وقد أشر هذا بصورة ملحوظة على تغيير تبعية هذه الأجهزة من أجل تقديم صورة جديدة أكثر مرونة في إدارة الأنشطة والعمل على توافيقها مع متطلبات المجتمعات المستفيدة.

أما العامل الثاني من العوامل، فيرجع إلى طبيعة وضعية الجهاز كواجهة تنافسية للمنظمة نفسها مما أصاب بعض القيادات بما فيهم القيادات العليا في المنظمة إلى محاولة تهميش دور الجهاز والتقليل من دوره، خاصة وأن الجهاز قد هيئ شخصيات بارزة لتولي مناصب عليا في المنظمة بما في ذلك منصب رئاسة المنظمة. هذه الوضعية التنافسية للجهاز ودوره ومكانته، لم ترق لكثير من القيادات العليا في المنظمة الأمر الذي حدا ببعض بصورة مباشرة أو غير مباشرة إلى التفكير في التخلص من هذا الجهاز أو الحد من دوره، تمهيدا للتخلص من بعض العاملين فيه. ويدرك هذه الحساسية والخصوصية من التصق بالمنظمة وعرف دهاليزها وآلية العمل فيها.

ولا يقتصر الأمر على العاملين السابقين ؛ بل إن سيطرة بعض عناصر ثقافات الدول المستنمة على الدول العربية من خلال نشر تلك الثقافات عبر الأقمار الصناعية وشبكات المعلومات، بالإضافة إلى عجز الأمي عن التعامل مع التكنولوجيا باعتبارها حصيلة للتفاعل بين العلم والمجتمع بهدف تحويل نظريات وقوانين العلم التي تم التوصل إليها عن طريق البحث العلمي إلى إنجازات وتطبيقات خاصة في مختلف ميادين الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية، (جيش، ١٩٩٢، ٢٨ - ٢٩) يعد عاملا رابعا من عوامل التغيير.

مثل هذه العوامل مجتمعة أو بعضها تدفعنا للتفكير في البحث عن منظومة للاتحاد العربي السذي ينبغي أن يكون مسؤولا عن محو الأمية وتعليم الكبار ؛ ربما تكون صورتها من الصور الأربع التي قيمناها، وربما صورة أخرى مغايرة تماما للصور الأربع... وربما نغير من هذه

الصورة مستقبلا وربما يبقى عليها لفترة أطول... ولكن هذا التفكير والرغبة في التغيير تحكمه فلسفة تتحدد ملامحها بالهدف الرئيسي والمتمثل في استخدام كافة السبل المساهمة في تنمية قدرة الأمي على الاستقلال الفكري، والتصور والتخيل، والتعلم الذاتي، وتقبل الاستمرار في التعلم، والاتصال والتعامل مع الآخرين، وتحقيق طموحاته، والوعي بأساليب وأدوات وقيم عصر التكنولوجيا واستخدامه لها، والقدرة على فترة ما يعرض عليه من معلومات غازية في عصر اقتحمت فيه الثقافات الأجنبية المجتمعات العربية، وتنمية قدرته على الحوار والمناقشة الحرة.

إن الاتحاد العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار المقترح في هذه الدراسة لا يعد بديلا للشبكة العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار أو نسخة منها إذ أن فلسفته وطريقته تمويله مقترحة بصورة مغايرة لما هي عليه وضعية الشبكة. فالتصور إذن أن يعمل هذا الاتحاد والشبكة بصورة متكاملة يكمل فيها الآخر. فالشبكة تعمل في إطار المجتمع المدني والاتحاد يعمل بصفته جهازا عربيا ذا صفة مستقلة تشرف عليه المنظمة وترعاه وتخصص له جزءاً من الميزانية، وتساهم الدول العربية والقطاع الخاص والمجتمع المدني في تمويل أنشطته. إن التمويل بهذه الصيغة يضمن الديمومة والاستمرار للجهاز لكي لا يبقى واجهة جمالية لا تقم ولا توخر. بيد أن الاتحاد المقترح ينبغي أن يدار بإدارة مستقلة وفق لوائح وأنظمة تضعها الجهات المؤسسة، لكي لا يتأثر هيكلها بالتغييرات التي تحدث في صلب إدارة المنظمة.

ويمكن تناول مقومات المنظومة المقترحة على النحو التالي :

أولاً: الهيكلية المقترحة للاتحاد العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار :

أوضح التخطيط الكمي والنوعي في هذه الدراسة أن المرحلة الثانية أي مرحلة الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار بصفته جهازاً ذا طبيعة مستقلة كانت من أفضل المراحل الإنتاجية والأدائية التي مر بها للجهاز، حيث أتاحت له هذه الوضعية فرصاً متميزة للعطاء والإنجاز والتوسع، وإحداث التغييرات النوعية المطلوبة في مسيرة محو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي. والباحث بصفته شاهد على هذه المراحل من تطور الجهاز يؤيد ما ذهبت إليه نتائج هذه الدراسة وتحليلاتها. ولئن كانت وضعية الجهاز في مرحلته الثانية هي أفضل المراحل والوضعيات، إلا أن أسباباً موضوعية وإدارية قد تعيق وتعرقل عودة الجهاز إلى وضعيته السابقة.

ومن واقع خبرة الباحث وتعامله المباشر مع هذا الملف، فإن الأفضل ما يمكن أن يؤول إليه الجهاز هو أن يتشكل في هيئة اتحاد مستقل تابع من وجهة النظر الاعتبارية إلى المنظمة،

ويحظى بعنايتها المادية والمعنوية ويعامل معاملة بعض المراكز الخارجية للمنظمة بمعنى أن الجهاز يتلقى جزءاً من موازنته السنوية من المنظمة، وأن تعتمد هذه الموازنة المالية من المجلس التنفيذي والمؤتمر العام، على أن تشكل هذه الميزانية ما لا يقل عن ثلث الموازنة المطلوبة لتسيير الجهاز وتشغيله.

وتتطلب الهيكلية المقترحة أن تقوم إحدى الدول العربية خاصة القادرة مالياً باستضافة الجهاز وتوفير مستلزمات المباني والتجهيزات للجهاز ودعمه بحد من الموظفين المحليين والقيادات المتوسطة، وتوفير الثلث الآخر من الموازنة المطلوبة للاتحاد، وأن يتم ذلك وفق اتفاقية رسمية تبرم بين المنظمة والدولة المضيفة. أما الثلث الأخير من موازنة الجهاز فمن المقترح أن يتم توفيرها من خلال استقطاب الدعم والتمويل من الجهات المانحة وصناديق التمويل ومن الدول العربية والأفراد القادرين والميسورين والمنظمات الدولية.

والهيكل المقترح ينبغي أن ينظر إليه على أنه مظلة منظماتية تجمع بين ظاهريتها أن مؤسسات الحكومية وغير الحكومية ومؤسسات المجتمع العربي والأفراد لتتضمن جهودهم في إنجاح هذا المجهود التنموي الذي طالما واجه الكثير من الصعوبات والتحديات، ويقترح أن يشرف على إدارة هذا الهيكل مجلس إدارة ينتخب أعضاؤه من بين أعضاء المؤسسات المنتسبة إلى عضوية الجهاز بغض النظر عن انتماءاتها الإدارية والرسمية. ويقوم هذا المجلس برسم السياسة العامة واعتماد الخطط والبرامج التي يصوغها المجلس التنفيذي للاتحاد الذي من ضمن مسؤولياته رسم الخطط والبرامج ومتابعة تنفيذها ومعاونة الجهاز التنفيذي فيما يوكل إليه من خطط وبرامج، ومساعدته بشكل عام في المسائل المرتبطة بالتمويل اللازم لتنفيذ الأنشطة. وبإداه، فإن مشاركة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في أعمال مجلس الإدارة والمجلس التنفيذي للهيكل المقترح ستكون جوهرية حتى ولو كانت بصفة مراقب. أما فيما يتعلق برئاسة هذا الجهاز، فيمكن أن يختار من بين القيادات العاملة في الدولة المضيفة، أو أن يحدد مجلس الإدارة البدائل والطرائق التي في ضوئها يتم اختيار الرئيس بصورة بعيدة عن المجاملات والنظرات الضيقة لهذا الموضوع الحيوي.

إن الهيكلية المقترحة في هذا الجزء، لا تختلف كثيراً عن هيكلية الاتحادات العالمية المعمول بها في آسيا وإفريقيا وأمريكا اللاتينية والشمالية، وكندا، وأوروبا وأستراليا. ولكن لكي تنجح هذه الهيكلية لابد أن تراعي عدة جوانب أساسية أهمها التحرك السريع لضم أكبر عدد من الهيئات والمؤسسات للمشاركة في أعمال هذا الجهاز ودعمه، التحرك السريع لاستقطاب الدعم

والتمويل والحصول على مؤيدين وداعمين لأنشطة الجهاز وبرامجه، وضبط الجودة النوعية لسبرامج الاتحاد والابتعاد عن الأنشطة ذات الصيغة الدعائية أو الإعلامية، وتمتين علاقاته مع المنظمات والهيئات والاتحادات العربية والإسلامية والدولية العاملة في هذا الميدان، وأن يكون له حضور بارز في المنديات الدولية خاصة في الدول العربية.

ثانياً : فلسفة المنظومة المقترحة :

تستلحق فلسفة الاتحاد من مفهوم الشراكة المجتمعية الداعية إلى تضافر الجهود الحكومية، والقطاع الخاص، والمجتمع المدني، لدعم مجهودات محو الأمية بما يمكن من توفير فرص التعلم مدى الحياة التي تمكن من تكوين المجتمع المعلم والمتعلم. وتتمثل فلسفة المنظومة المقترحة للاتحاد العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار في هذا التصور القائم على الالتزام طويل المدى بإحداث تغيير منظومي جوهري في بنية التنظيمات والتشريعات والسلطة ونظم المساءلة وكل ما من شأنه قيام الاتحاد بدور فاعل في التوزيع العادل للخدمات على كافة الدول العربية، وأن تواكب خدماته التطورات العالمية، وتلبى احتياجات التنمية التي تشهدها المجتمعات، وأن يؤكد على التعلم مدى الحياة والامتداد بمفهوم محو الأمية ليشمل الأمية الثقافية والعلمية والتكنولوجية نمشياً مع مواكبة عصر المعلوماتية والتكنولوجيا، وأن يعزز الهوية العربية، وأن يلعب دوراً في استنهاض همم الجماهير للمشاركة في برامج محو الأمية.

ثالثاً : المراكز والأسس الفلسفية للمنظومة المقترحة :

تؤسس فلسفة المنظومة المقترحة على الأسس التالية :

١ - أن الأخذ بمفهوم المنظومة في عملية التطوير له أهميته في إحداث التطوير على أساس علمي سليم، وهذا يقتضي النظر إلى الاتحاد المسئول عن محو الأمية وتعليم الكبار كمنظومة يترتب على تطوير أي عنصر منها إحداث تطوير متأن في العناصر الأخرى لها، كما يقتضي الأخذ في الاعتبار ارتباط كل عنصر منها بالعناصر الأخرى.

٢ - إن توسيع أطر التعاون بين الدول العربية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار يقتضي ابتكار أشكال متنوعة من نظم مساهمة للمجتمعات العربية المستفيدة في تمويل صندوق محو الأمية وتعليم الكبار، وذلك مع عدم الإخلال بالسيادة الوطنية لكل دولة، وأيضاً مع التأكيد على أهمية الترابط والتكامل فيما بين هذه الدول، وتوفير فرص الحركة المرنة للمسؤولين عن محو الأمية وتعليم الكبار.

٣ - إن أفضل أسلوب للتطوير هو التطوير الشامل للقيام على تطوير التشريعات، وإعادة هيكلة المنظومة العربية المقترحة لمحو الأمية وتعليم الكبار، وتطوير وتفعيل العلاقات العربية والخارجية، والتنسيق بين منظومة الجهود المحلية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار وبين منظومة الجهود التي تقوم بها وحدات الاتحاد.

٤ - إن يعتمد الاتحاد على عدد محدود ومعتدل من الخبراء بعقد لعدد محدد من السنوات القابلة للتجديد حتى يتسنى للجهاز زيادة معدلات الإنفاق على البرامج إضافة إلى اعتماده على مجموعة كبيرة من الخبراء المنتشرين هنا وهناك في الدول العربية، وأن يكون ذلك عن طريق التكليف بمهمة معينة ولفترة زمنية قصيرة حتى يتسنى مشاركة أكبر عدد ممكن من أبناء وخبراء الأمة في أنشطة الجهاز.

وأخيراً : أهداف واختصاصات الاتحاد العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار :

إن قوة الأجهزة والمنظمات الدولية تكمن فيما يصدر عنها من فكر ورؤى تخلص الميدان وتؤثر فيه. وهذا لن يتأتى إلا من خلال ثلاثة اعتبارات : أولها حسن اختيار القيادات العاملة فيه، وثانيها وضوح الرؤية بالنسبة إلى الأهداف المملولة والمتوقعة منه، وثالثها توفر التمويل اللازم لترجمة الأفكار والرؤى إلى برامج ملموسة.

والاتحاد المقترح بحكم كونه مؤسسة مستقلة غير حكومية صرفة يتمتع بمرونة لم تكن متوفرة للجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، الأمر الذي يوفر له مساحة أكبر للتحرك والانطلاق بعيداً عن بعض القيود السياسية التي كانت تكبل الجهاز والعاملين فيه. فمن منظور البرامج، يتوقع للاتحاد المقترح أن تكون له بصمات واضحة في ميادين التربية السكانية، والبيئة، والتعليم عن بعد، ورعاية المسنين، ونشر قيم حقوق الإنسان، وتنظيم الأسرة، وتفعيل دور المرأة، ورعاية الأطفال والفئات المهمشة. ولأن يكون فاعلاً ومؤثراً في الفضاءات العربية والإسلامية والدولية، وأن يستفيد من المعونات والمخصصات المالية التي توفرها المنظمات الدولية كالبنك الدولي واليونسيف والبنك الدولي وصندوق المرأة والإسكان وغيرها من الصناديق.

وحسب تجربة الباحث، فإن أهم الاختصاصات التي يجب أن تقاط بهذه الهيكلية المقترحة، يمكن أن نتلخص في التالي :

١ - أن يكون الاتحاد بمثابة بيت الخبرة العربي في ميدان محو الأمية وتعليم الكبار، منه تنطلق الرؤى والأفكار والاستراتيجية الرائدة لعمل محو الأمية وتعليم الكبار.

- ٢ - أن يكون الاتحاد بمثابة منبر عربي يلتقي به الخبراء والعلماء والميدانيون العرب للتشاور وتبادل الرؤى والتجارب ومناقشة الرؤى المرتبطة بعمل محو الأمية وتعليم الكبار، وذلك بشكل دوري.
- ٣ - أن يساهم الاتحاد في استقطاب الدعم والتمويل اللازمين لتمويل بعض الأنشطة التي تحتاجها الدول العربية، خاصة في مجالات التدريب وتطوير المناهج وتقويم التجارب. وأن يبذل مساعيه لإنشاء جمعيات واتحادات في الدول التي لم ينشأ بها اتحادات حتى الآن.
- ٤ - أن يساهم الاتحاد في دعم الجمعيات والتنظيمات الجماهيرية ملكيا ومعنويا ويوليها عناية خاصة ضمن إطار برامجه ومشاريعه.
- ٥ - أن ينشئ الاتحاد مرصدا عربيا لمتابعة الإنجازات ورصد التحديات وتوثيق التجارب، وأن ينشر دراسات دورية حول أوضاع محو الأمية وتعليم الكبار في الدول العربية. وأن يسعى إلى عرض إشكالية الأمية على المؤتمرات للوزارية بغية تصعيد الملف المتعلق بمحو الأمية إلى مستوى الملفات السياسية الساخنة، حتى يحظى بما يستحقه من دعم ومكانة.
- ٦ - أن يبذل الاتحاد مساعيه لدى الدول العربية وحثها على القيام بالأدوار المأمولة والمطلوبة منها في ميدان محو الأمية وتعليم الكبار.
- ٧ - أن يكون للاتحاد دور بارز في تنسيق الجهود العربية في ميدان محو الأمية، وأن يكون بمثابة همزة وصل بين الأقطار العربية والاتحادات المشابهة في كافة أنحاء العالم.
- ٨ - أن يعمل الاتحاد على رعاية البحث العلمي ودعم الباحثين العاملين في الميدان، وأن يحرص على إنشاء اللجان المتخصصة النوعية لتتاح الفرصة للأساتذة الجامعيين، والإداريين في مؤسسات تعليم الكبار، والمشرفين التربويين، وأخصائيي الإرشاد الزراعي للتعارف وتبادل التجارب وطرح الرؤى والأفكار.

خامسا: الإجراءات والآليات :

ينبغي التأكيد في هذا الصدد على أن الآلية المقترحة للاتحاد، لا يعني أن تتخلى المنظمة العربية عن مسؤولياتها في إخراج برامج ومشاريع لمحو الأمية ضمن ميزانياتها، بل ينبغي أن تستمر في هذين الخطين المتوازيين. ويتطلب تحقيق الأمر، قيام المنظمة بمجموعة من الإجراءات واختيار بعض الآليات الآتية :

- ١ - قيام المنظمة بتخصيص موازنات سنوية ضمن ميزانيتها العامة لدعم وتمويل أنشطة الاتحاد.
- ٢ - تحفز المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم برامجها في مجال محو الأمية بالتعاون مع الاتحاد أو تكلفه بتنفيذها كوكالة منفذة. وينتظر من المنظمات الأخرى كالإيسيسكو، ومكتب التربية العربي لدول الخليج، واليونيسكو القيام بأدوار مماثلة.
- ٣ - العمل على إصدار لوائح تنظيمية وتشريعية لعمل الاتحاد تقرها المرجعيات الدستورية للاتحاد، ويشارك بهذه الاجتماعات مندوبون عن المنظمات العربية والدولية.
- ٤ - يضع الاتحاد خطة عمل سداسية يحدد فيها أولويات العمل والبرامج والموازنات المطلوبة وأوجه التمويل والإنفاق.
- ٥ - وضع ضوابط وآليات للتقويم المستمر لعمل الاتحاد.

سادساً : الضمانات الكفيلة بنجاح المنظمة المقترحة :

- لنجاح الاتحاد العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار بصفته العربية المقترحة، يجب الأخذ في الاعتبار ما يلي :
- ١ - التنسيق بين الدول العربية حكومات ومنظمات، والسعي الدائم من أجل الحفاظ على الطابع العربي والهوية العربية.
- ٢ - التأكيد على دور المجتمعات العربية في تمويل مشاريع محو الأمية وتعليم الكبار، ودعم العمل الجماعي، مع التأكيد على ضرورة مراعاة الجهود المحلية، والإقدام على تنظيم البرامج وتنفيذها.
- ٣ - التأكيد على مواكبة التغيرات العالمية، وتنمية صيغ التعاون بين الدول العربية بما يسهم في استثمار تطور التقنيات الجديدة للمعلومات، والاتصال في مجالات محو الأمية وتعليم الكبار، ومجارات برامج الإصلاح.
- ٤ - التأكيد على توافر الشفافية الخاصة بالتمويل الخارجي.
- ٥ - التأكيد على توافر الشفافية الخاصة بنصوص عمل الاستشاريين، وكيفية اختيارهم ونتائج استشاراتهم .

- ٦ - ضمان التطوير المستمر للجمعيات والهيئات المنتسبة للاتحاد، ومتابعة ما تقوم به من أنشطة وبرامج خاصة تلك التي يمولها الاتحاد.
- ٧ - ضمان التنوع في السياسات والبرامج التعليمية من أجل الاستجابة لمطالب، واحتياجات مختلف المجتمعات العربية.
- ٨ - تحسين اختيار القيادات العربية المزمع عملها في الاتحاد بعيدا عن المجاملات والنظرات الضيقة.
- ٩ - الحرص على التمثيل الممكن لقيادات الأمة العربية في صلب عمل الاتحاد وممارسة مسؤولياته.
- ١٠ - تعميق العلاقات بين المؤسسات الحكومية وغير الحكومية ومؤسسات المجتمع المدني المنتسبة إلى عمل الاتحاد المقترح، تفاديا لبروز أية حساسيات قد تعيق عمل الاتحاد.
- ١١ - انتهاز سياسة واضحة لتقويم الاتحاد المقترح بصورة مستمرة ودائمة، واتخاذ الإجراءات المناسبة في ضوء نتائج التقويم.
- ١٢ - التأكيد على أهمية تبني ممارسات العمل بروح الفريق والعمل الجماعي لئلا تستأثر مجموعة معينة بتسيير الاتحاد والمشاركة بالأنشطة العربية أو الدولية التي يدعى إليها.
- ١٣ - العمل على وضع آلية متميزة لضبط الجودة النوعية لأنشطة الجهاز وبرامجه وآليات تسييره بما يضمن التنمية المستدامة للاتحاد ومنظومته.

المراجع

المراجع العربية :

- ١ - أنسال، يوجش : " التعليم في بيئة متغيرة: وظائف اجتماعية جديدة " ، (ت) محمد كمال لطفي ، مستقبليات ، (تصدر عن مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة) ، المجلد الحادي والثلاثون ، العدد الأول ، مارس ٢٠٠١.
- ٢ - بالمسيدا، كارمن وآخرون ، " الآباء يساعدون في تعليم أطفالهم : تجربة من شيلي " ، (ت) معاد عبد الرسول حسن ، مستقبل التربية ، العدد الرابع ، ١٩٧٧.

- ٣ - بساور، كولن ن. : "التعليم: وسيلة أم غاية ؟ نظرة في تقرير ديلاور وتأثيره على التجديد في مجال التربية " ، مستقبلات ، (تصدر عن مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة) ، المجلد السابع والعشرون ، العدد الثاني ، يونيو ١٩٩٧ .
- ٤ - بورنيت، نيكولاس هاري وأنتوني باترونيوس : " التعليم والاقتصاد العالمي المتغير: حتمية الإصلاح " ، مستقبلات ، (تصدر عن مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة) ، المجلد ٢٧ ، العدد ٢ ، يونيو ١٩٩٧ .
- ٥ - توفلسر، ألفن وهليدي : نحو بناء حضارة جديدة: سياسات الموجة الثالثة ، (تلخيص وتعليق) المركز القومي للبحوث للتربوية والتنمية المصرية ، ١٩٩٥ .
- ٦ - جيش، علي علي : " استيعاب التكنولوجيا وتحديات العصر " ، القاهرة : أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا ، ١٩٩٢ .
- ٧ - زاهر، ضياء الدين : " كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل ؟ " ، منتدى الفكر العربي ، عمان ١٩٩٠ .
- ٨ - المنيل، عبد العزيز بن عبد الله : " محو الأمية والثقافة العامة : النظرية والتطبيق والافتقار " ، تعليم الجماهير ، (تصدر عن الجهاز) ، العدد ٤٢ ، السنة ٢٢ ، سبتمبر ١٩٩٥ .
- ٩ - شعير، يسرية مغازي : " اقتصاديات التعليم ومحاولة لقياس العائد الاقتصادي من التعليم الجامعي في مصر " ، رسالة ماجستير ، جامعة القاهرة : كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، ١٩٨٢ .
- ١٠ - العلقب، إبراهيم : "تقديم الإنجاز في مجال محو الأمية في الدول العربية : دراسات ميدانية في الفترة من ١٩٧٨-١٩٩٣ " ، تعليم الجماهير ، (تصدر عن الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار) ، العدد ٤٢ ، السنة ٢٢ ، سبتمبر ١٩٩٥ .
- ١١ - العلقب، إبراهيم وصالح عزب : "خمس وعشرون عاماً من المواجهة الشاملة مع الأمية الحضارية " ، تعليم الجماهير ، (تصدر عن الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار) ، ع ٤٢ ، س ٢٢ ، سبتمبر ١٩٩٥ .

- ١٢ - عبد المقصود، محمد المسعود : "ورقة مناقشة حول جدوى وإمكانية تطوير برامج وأساليب تدريب المعلمين في أثناء الخدمة"، دراسة جدوى وإمكانية تطوير برامج وأساليب تدريب المعلمين في أثناء الخدمة بالبلاد العربية، القاهرة : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة التربية)، ١٩٧٧.
- ١٣ - عزب، صالح وإبراهيم جعفر : أيلول ١٩٦٦-١٩٩٣: الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار (الفلسفة، المسيرة، الآفاق) ، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٣.
- ١٤ - فرجاتي، نادر : "أثر إعادة الهيكلة الرأسمالية على البشر في البلدان العربية"، مجلة التنمية والسياسات الاقتصادية، (تصدر بدولة الكويت)، المجلد الأول، العدد الأول، ديسمبر ١٩٩٨.
- ١٥ - كلوتون، ميتشل، اورلاندو ميللا : "مثالان للعلاقة الدولية"، مستقبلات، (تصدر عن مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة)، المجلد ٢٩، العدد ٣، سبتمبر ١٩٩٩.
- ١٦ - الكبار، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم : مشروع برامج الجهاز في الدورة المالية ٧٨ / ١٩٧٩، تعليم الجماهير، (تصدر عن الجهاز)، العدد ٩، السنة ٤، مايو ١٩٧٧.
- ١٧ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : تعليم الجماهير، (تصدر عن الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار)، السنة الثانية، العدد الثاني، يناير ١٩٧٥. المنظمة، الميزانية والبرامج، دورات مالية مختلفة.
- ١٨ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : أيلول: الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار (عشرون عاما من الكفاح ضد الأمية ١٩٦٦-١٩٨٦)، بغداد : الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، ١٩٨٦.
- ١٩ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : الميزانية والبرنامج للأعوام ١٩٩٥-١٩٩٧، تونس : المنظمة، إبريل ١٩٩٨.
- ٢٠ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : وثيقة مقدمة من المدير العام إلى المجلس التنفيذي بشأن "مقترح الجمهورية العربية السورية حول إعادة الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار كجهاز مستقل في إطار المنظمة"، ١٩٩٨.

- ٢١ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: إدارة برامج التربية، "تقويم عمل الصندوق العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار منذ نشأته حتى ٣١ ديسمبر ٢٠٠٠".
- ٢٢ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: المجلس التنفيذي: "وثيقة رقم: م ت/٧٢د/١٨، الدورة الثانية والسبعون"، تونس، نوفمبر ٢٠٠٠.
- ٢٣ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: "من قضايا محو الأمية وتعليم الكبار"، تعليم الجماعين، العدد ٤٧، السنة ٢٧، ديسمبر ٢٠٠٠.
- ٢٤ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم من ١٩٧٠-٢٠٠٠، تونس.
- ٢٥ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: الخطة العربية لتعليم الكبار، تونس ٢٠٠١.
- ٢٦ - ميجان، أرشانا نيبالا، "التعاون والمعونة الدولية"، (ت) ميرفت عمر، تقرير المعلومات في العالم ١٩٩٧/١٩٩٨، (يصدر عن مركز مطبوعات اليونيسكو بالقاهرة)، ١٩٩٧.

المراجع الأجنبية:

- 1 - Alamprese, Judith A., "Adult Basic Education Strategies For Supporting Learning", Bethesda (Maryland) Abt. Associates, Inc., 1998.
- 2 - Alkin, Marvin C. & et. al., Encyclopedia of Educational Research, New York: Macmillan Publishing Company, Vol.3, 1992.
- 3 - Atkin J. Maron & Black, Paul, "Policy Perils of International Comparisons", Phi Delta Kappan, Bloomington: Indiana University, Sep.1977.
- 4 - Beare, H. & Boyed W., Restructuring Schools: An International Perspective on the Movement to Trams from the Control and Performance of School, London: The Fatmer Press, 1993.
- 5 - Brown, B. L., "Quality Improvement A Wards and Vocational Education Assessment", ERIC, No. ED.407574, 1997.
- 6 - Bush, Patrice Meyer (Ed.), Culture of Democracy: A challenge for schools, Paris: UNESCO, 1995.

- 7 - **California State University**, Benefit-Cost Models for Evaluating Technology-Medical, Environmental, California State University, CA., 1995.
- 8 - **Cloonan, M. & et. al.**, "The Use of Cost-Benefit Analysis in Funding Continuing Education: Steering the Fifth Wheel", International Journal of Lifelong Education, Vol.18, No.6, Nov.-Dec.1999.
- 9 - **Condelli, Larry**, "Evaluation Systems in the Adult Education", Research Inst., Washington, D.C., ED.405481, Oct.1996.
- 10 - **Decker, Alexander H., et. al.**, "Cut Costs, Not quality", The American School Board Journal, U.S.A., Vol.179, No.6, June 1992.
- 11 - **De-Cossio, Roger Daiz**, "Adult Education, Migration, & Immigrant Education", Av. <http://WWW.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/cal.org98/report.html>.
- 12 - **Encyclopedia** of world problems and Human Potential (4th ed., 1994-5), Av. <http://WWW.uia.org/gumdev/33 sigec.htm>.
- 13 - **English, J.M. (Editor)**, Cost-Effectiveness, The Economic Evaluation of Engineered Systems, New York: John Wiley, 1968.
- 14 - **Levin, H.M.**, "Cost-Effectiveness & Educational Policy", Education Evaluation & Policy Analysis J., (U.S.A.), No.10, 1988.
- 15 - **Fletcher, J. D.**, Cost-Effectiveness of Interactive Courseware, Virginia: Institute for Defense Analyses, 1992.
- 16 - **Foster, W.**, "Restructuring Schools", In Marvin, C. Alkin (Ed.), Encyclopedia of Education Research, New York: Macmillan Publishing Company, (6th ed.), 1992.
- 17 - **Illinois State Board Of Education**, "Illinois Adult Education & Literacy: Annual Report 1995", ED.402428, 1995.
- 18 - **Longwe, Sara; Mate, Rekopantswe; Dworzak, Juliette; Wafula, Elizabeth**, "A Gender Analysis Of Adult Learning", ED.436625, 1999.
- 19 - **Murphy, Dennis T.**, "Cost Saving Techniques: What Works For Long Island School Districts", New York; U.S. Department Of Education: Office of Education Research & Improvement, 1991.

- 20 - Nagel, Statu S., Contemporary Public Policy Analysis, Alabma: University of Alabma Press, 1984.
- 21 - National Commission on Excellence in Education, A Nation at Risk, Washington D.C.US Department of Education, 1983.
- 22 - Ohio State Dep. Of Education, "Ohio's Future at Work: Beyond 2000, A strategic Plan For Vocational &Adult Education ", ED.406 579, 1997.
- 23 - Psacharopoulos, G. (Editor), Research &Studies, Oxford: Pergamon Press, 1987.
- 24 - Rigin, K., The Floor Restructuring Education, Horizon: New Horizon for Learning, 1996.
- 25 - Schafer, Mark J., "International Non government organizations &Third World Education in 1990, Across National Study", Sociology of Education Journal, (American Sociological Association), Vol.62, No.2, April 1999.
- 26 - Sedlak, W. & et. al., Selling Students Short Classroom Bargains and Academic Reform in the American High School, New York: Teacher College Press, 1991.
- 27 - Thomas, R. M., "Educational Reform Implementation", in Husen, Torsten & et. al. (Editors), The International Encyclopedia of Education, London: Pergamon, Vol.4, (2nd Ed.), 1995.
- 28 - UNESCO, "learning & Social Participation by Senior Citizens in Japan: Analysis Of Major Issues From an International erspective", IEP.,1999



الاتجاهات العلمية الحديثة في إدارة مؤسسات العمل الكويتية

أ . ساهرة غسان السلاك (*)

د . أحمد صالح الأثرى (**)

١ - المقدمة :

إن حقل ومجال المنظمات التعليمية قد تنامي في التسعينيات بشكل كبير وسريع، ويرجع السبب في ذلك إلى ثلاثة عوامل أساسية وهي: التطور التكنولوجي ونظام العولمة وارتفاع حدة المنافسة. إن السرعة الفائقة في التطور التكنولوجي أصبحت تمثل جانب ضغط كبير على المؤسسات لاختصار الوقت المستغرق من لحظة إيجاد الفكرة وتصنيعها أو وضعها كخدمة للعملاء في السوق، كما أن التطورات الحديثة في نظام الاتصالات كالإنترنت أوجبت ضغطاً على العاملين والمؤسسات لاكتشاف وتطوير العديد من الأفكار بصورة سريعة وغير متوقعة من الغير، بمعنى آخر يجب عليهم أن يتعلموا بصورة سريعة طرقاً جديدة لأداء العمل أو إيجاد المخترعات أو الخدمات. أما نظام العولمة فقد أضاف عنصر ضغط آخر على المؤسسات حيث وجب على المؤسسات أن تزيد وبصورة مستمرة من معدلاتها العملية والعلمية حتى تتواكب مع الاختراعات التكنولوجية الحديثة والأعمال في أي مكان في العالم . من هذا المنطلق ومن خلال بيان العوامل السابقة يتبين أن أهم عنصر من عناصر المنافسة المستقبلية سيكون قدرة المؤسسة على التعلم بصورة أسرع من منافسيها.

لقد وضع (Zairi (1995) أن المنظمة التعليمية عبارة عن عمليات مستمرة ليس الهدف منها هو التغيير لمجرد التغيير ولكن للحصول على معارف ومعلومات وخبرات جديدة والتي يكون لها القدرة على زيادة أداء المنظمات بصورة شاملة. كما أضاف بأن المنظمة التعليمية تأخذ وقتها الكافي للتعلم وتقتصر الفرص للتطوير ، ومن ثم تكون أنكى من غيرها من المنظمات .

(*) صيد معهد السكرتارية والمعلومات بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب ، الكويت .

(**) عضو هيئة تدريس بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب ، كلية الدراسات التجارية ، الكويت .

من جانب آخر فقد عرف (Ronnie Lessem 1990) المنظمة التعليمية بأنها المنظمة التي تسهل مشاركة العاملين (أفقا) والاختراع والإبداع في العمل (عموديا) والتطوير بين العاملين والمنظمة نفسها سواء تجاريا أو تكنولوجيا أو اجتماعيا، لذا فإن تأثيرها لا يتوقف عند نتائج العمل بل يتعداها ليؤثر على شكل الهيكل التنظيمي للمنظمة.

يقضح من خلال هذه التعريفات أن المنظمة التعليمية يجب أن يكون فيها :

﴿ استمرارية في التعليم وتطوير الإمكانيات الخاصة بالعاملين في ومع المنظمة.

﴿ التطوير الذاتي للمنظمة بشكل شامل، وتداخل تعليم الفرد مع تعليم المنظمة ككل Pedler, (1995).

﴿ مشاركة العاملين.

إن المنظمة التعليمية تركز على الهيكل التنظيمي ومصادر السلطة والمسؤولية فيه والسياسات والإستراتيجيات والعمليات، بحيث تتكامل كلها مع بعضها البعض لتشكل دورة تعليمية مضاعفة (double loop of learning) بحيث تسمح بانسيابية المعلومات والمعارف والخبرات في كسل مستويات المنظمة مع التركيز على الوسط (الإدارة التنفيذية) أكثر من الإدارة العليا (Garrt, 1987).

من جانب آخر فقد أفاد كل من (Barham, Fraser and Heath 1988) أن المنظمة التعليمية هي التي يكون فيها لمسؤولي التدريب والتطوير الدور الرئيسي ، وهي التي تكون فيها عملية التعلم مستمرة لا أن تكون مركزة في عمليات محددة تعتمد على التطوير الشخصي للعامل، ويكون فيها العمل اليومي هو المصدر الطبيعي للتعلم، كما ركز الكتابان على أن التعليم للتعليم سيكون هو المفتاح الرئيسي للتعليم للتطبيقي.

من هذا المنطلق يقضح أن أسلوب المنظمة التعليمية هو أسلوب مفتوح وديناميكي يهتم بالتطور المستمر للمعرفة والخبرة والمهارة والتفاهم، حيث من الممكن تطوير أداء المنظمة عندما يستم اقتناص الفرص الخاصة بالحصول على المعارف والخبرات وتطبيقها بطريقة عقلانية ومنطقية، حيث أن من الملاحظ أن فاعلية المنظمة تعتمد على القرارات المتشابهة والمعدة والتي يتخذها العاملون أكثر من اعتمادها على التصرفات الفردية (Senge, 1990). كما انه توجد طريقة أخرى للنظر إلى فاعلية المنظمة من واقع قدرتها على البقاء في ساحة المنافسة، وهي توضيح العلاقة بين القدرة والتعلم من جهة وبين القدرة والأداء من جهة أخرى.

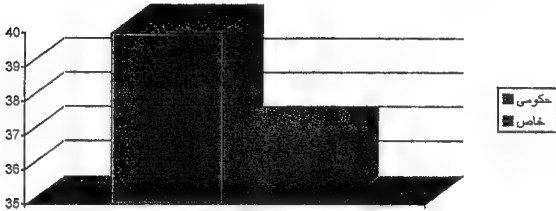
من جانب آخر فقد وضع (Mumford, 1995) بان المنافسة ليست عملية تطوير الأداء التقني فقط بل هي عملية تطوير وتحديث الجانب التقني والاجتماعي والنظام التعليمي داخل المنظمة، بحيث تركز على المعنى والتفاهم وتقييم المساهمة في تطوير أعمال المنظمة وأدائها بطريقة تفوق التطور التكنولوجي.

٢ - أهداف ومنهجية الدراسة :

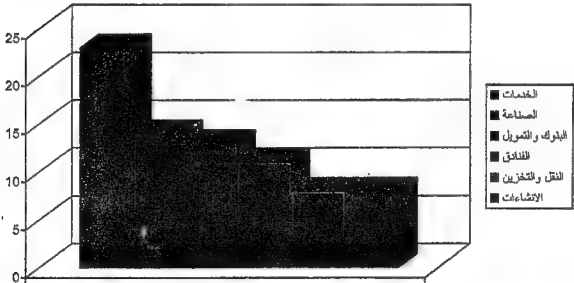
أن الهدف من وراء إجراء هذه الدراسة هو معرفة مدى إمكانية أن تكون المؤسسات الكويتية مؤسسات تعليمية تسعى إلى تعليم موظفيها من الجنسين وتطورهم بصورة مستمرة حتى يمكنها من الاستمرار في ظل الأنظمة العالمية والمتغيرات الجديدة، كما تبحث في دراسة الوضع الحالي وكيفية تطويره ليتماشى مع التطورات والأهداف الخاصة بالنمو.

ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحثان بمراجعة الأدبيات ودراسات الحالات المنشورة لتأخذها كأفضل تطبيق (Best practice) للمنظمات التعليمية (Smith, Snell and Gherardi, 1999) (Kapp, 1999) (Lessem, 1990) (Garrrt, 1987) (Barham, Fraser and Heath, 1988). (Zairi, 1995) (Pedler, Boydell and Burgoyne, 1991) (Mumford, 1995) (Pedler, 1995) (Senge, 1990) and Martensen (1999). حيث تم تصميم استبانة من واقع ما ذكر في الأبحاث المذكورة ومن ثم تم تحديد عينة البحث لتكون 108 مؤسسة حكومية وخاصة عاملة في الكويت وكان مجتمع البحث هم مدراء التدريب والتطوير الإداري والبشرى وتم توزيع الاستبانة عليهم ، ومن ثم تم استرجاع 96 استبانة وتم تحليل ٧٧ استبانة فقط لمطابقتها للشروط العلمية (٤٠ مؤسسة حكومية و ٣٧ مؤسسة خاصة) كما يوضحه الشكل (١ و ٢) ، وكانت نسبة الاستجابة للاستبانة ٨٨,٨ % . كان معيار اختيار مجتمع العينة هو حجم المؤسسة ووضعها المادي وأعتقد الاختيار على النشرات الإحصائية المنشورة من قبل وزارة التخطيط في دولة الكويت إضافة إلى بعض دراسات الحالات التي اختيرت من المراجع المختصة بالمجال نفسه . وقد بينت الدراسة أن غالبية أفراد العينة يعتقدون أن منظماتهم تعليمية ، ويقومون بتسهيل عملية تعلم موظفيهم وتشجيعهم على ذلك من خلال المنح الدراسية والتدريب داخل وخارج المنظمة. كما أن غالبية منظمات القطاع الخاص وأقلية من القطاع العام يقومون بعملية قياس أثر التعلم على منظماتهم من ناحية الأداء والمشاركة في المعلومات وتغيير سلوك العاملين إضافة إلى أثره على التطوير والتجديد والاختراع .

شكل (١) توزيع العينة حسب الملكية



شكل (٢) توزيع العينة حسب القطاع



٣ - فحوى الدراسة :

تم تزويد عينة البحث بعدة عبارات أساسية وتم الطلب من المشاركين في الاستبانة توضيح مدى موافقتهم على تلك العبارات بواسطة مقياس ليكرز ذي الخمس خيارات.

٣ - ١ : المنظمة والتعليم :

تسبل البدء في هذا الجزء يجب أن يتم توضيح نقطة معينة وهي أن مصطلح المنظمة التعليمية يعتبر من المصطلحات الجديدة على المجتمع الإداري الكويتي، حيث أن غالبية المدرء لم يستطيعوا التفريق بين هذا المصطلح وبين المؤسسات التعليمية كالجامعات والمدارس، وقد يعود السبب في ذلك إلى تشابه المصطلح بالمعنى فيما بينهم بالنسبة للترجمة العربية، ومن هنا يجب أن نوضح بأن الباحثين بذلا جهدا في التوضيح والتفريق بين المعنيين لأفراد العينة.

تم الطلب من أفراد العينة لتوضيح مدى موافقتهم أو عدم موافقتهم على بعض العبارات، وكانت الإجابة كما تظهر في الجدول (١). حيث أفاد ٩٢٪ من القطاع الحكومي مقابل ٨٩٪ من القطاع الخاص بأن منظماتهم منظمات تعليمية، في حين اتفقت كامل عينة القطاع الحكومي مقابل ٩٥٪ من القطاع الخاص على أن منظماتهم تسهل عملية تعلم الموظفين لديهم، كما أن ٩٥٪ من القطاع الحكومي و ٦٧٪ من القطاع الخاص يعتقدون أن عناية تطوير العاملين من مهام المنظمة نفسها وليس الفرد، إضافة إلى أن ٩٥٪ من القطاع الحكومي و ٩٢٪ من الخاص يعتقدون أن منظماتهم تعطي العديد من الفرص للعاملين للتعلم والرقى بمعارفهم وتعلم أمور وطرق عمل جديدة، في حين أن ٨٧٪ من القطاع الحكومي و ٩٢٪ من القطاع الخاص يشجعون موظفيهم على التعلم وزيادة معارفهم.

جدول (١) ٣ - ١ المنظمة والتعليم

العبارة	القطاع	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	المجموع
المنظمة التي تعمل بها هي منظمة تعليمية	حكومي	٢٢٪	٧٠٪	٢٠٪	٨٪	١٠٠٪
	خاص	٢٩٪	٦٠٪	٢٨٪	٣٪	١٠٠٪
تسهل المنظمة عملية تعلم الموظفين	حكومي	٢٣٪	٧٧٪	٢٠٪	٢٠٪	١٠٠٪
	خاص	٤٤٪	٥١٪	٢٥٪	٢٠٪	١٠٠٪
يعتقد العاملون أن تعلمهم وتطورهم هي مسؤولية المنظمة	حكومي	٢٥٪	٧٠٪	٢٠٪	٥٪	١٠٠٪
	خاص	٢٤٪	٤٣٪	٢١٪	١٩٪	١٠٠٪
لعمل بالمنظمة يعطي الفرصة للعاملين بالتطور والنمو وتعلم أمور جديدة	حكومي	٢٨٪	٦٧٪	٢٠٪	٥٪	١٠٠٪
	خاص	٣٢٪	٦٠٪	٢٥٪	٣٪	١٠٠٪
تشجع المنظمة العاملين على التعلم والنمو والتطور	حكومي	١٥٪	٧٢٪	٢٥٪	٨٪	١٠٠٪
	خاص	٣٥٪	٥٧٪	٢٥٪	٢٪	١٠٠٪

من خلال التعريفات السابقة للمنظمة التعليمية يتضح أن الغالبية من المنظمات الكويتية سواء الحكومية أو الخاصة تقوم ببعض النشاطات التي تقوم بها المنظمات التعليمية، حيث كما يتضح فهذه المنظمات تقوم بعملية تمهيد عملية تعلم موظفيها وتشجعهم على ذلك، كما أن الغالبية ترى أن العمل بالمنظمات الكويتية له دور في تعلمهم لأمر جديد إضافة إلى تطورهم الشخصي والذي يعتقد أنه من مسؤولية المنظمة.

٣ - ٢ : الوسائل المستخدمة في تعليم العاملين:

جدول (٢) الوسائل المستخدمة في تعليم العاملين

الوسائط المستخدمة في تعليم العاملين	القطاع	لا أعلم	عالي جدا	بصورة عالية	بصورة معقولة	بصورة قليلة	المجموع
منح دراسية	حكومي	٢٠	٤٠	٥٧	٣	٢٠	١٠٠
	خاص	٢٠	٢٩	٥	٢٧	٥٩	١٠٠
تدريب من خلال العمل	حكومي	٢٠	٤٧	٤٨	٥	٢٠	١٠٠
	خاص	٢٢	٥٧	٣٥	٥	٢٠	١٠٠
تدريب خارج المنظمة	حكومي	٢٠	٢٢	٤٠	٣٠	٢٨	١٠٠
	خاص	٢٢	٢٩	٤٦	١١	٢١	١٠٠
استخدام تكنولوجيات التعليم (الكمبيوتر - الإنترنت)	حكومي	٢٠	٣	١٧	٥٧	٢٣	١٠٠
	خاص	٢٠	٢٢	١٣	٥٠	٢٥	١٠٠
تبادل المعلومات والمعارف بين العاملين	حكومي	٢٠	٢٢	١٥	٥٨	٢٥	١٠٠
	خاص	٢٠	٩	٣٧	٢٧	٢٧	١٠٠
العمل الجماعي	حكومي	٢٠	٢٣	١٥	٥٧	٢٥	١٠٠
	خاص	٢٠	٢٨	٣٩	٢٧	٢٦	١٠٠

من جانب آخر تم الطلب من أفراد العينة لتوضيح الطرق والوسائل التي يستخدمونها لتسهيل عملية تعلم موظفيهم، حيث بينت الإجابة كما تظهر في الجدول (٢) أن ٩٧٪ من القطاع الحكومي مقابل ١٤٪ من القطاع الخاص يستخدمون المنح الدراسية في حين أن ٩٥٪ من القطاع الحكومي و ٩٢٪ من الخاص يستخدمون التدريب من خلال العمل، بينما ٦٢٪ من القطاع الحكومي و ٧٥٪ من الخاص يستخدمون التدريب خارج المنظمة كوسيلة لزيادة تعلم موظفيهم. هذا وقد بينت الإجابة أيضاً أن استخدام تكنولوجيات التعليم (الكمبيوتر - الإنترنت) وتبادل المعلومات والمعارف بين العاملين والعمل الجماعي من أقل الوسائل المستخدمة في التعليم بالنسبة للقطاع الحكومي، أما أقل الوسائل المستخدمة في القطاع الخاص فظهر أن ١٥٪ فقط من القطاع الخاص يستخدمون تكنولوجيات التعليم كوسائل تعليمية.

من جانب آخر لا يظهر أي اختلاف كبير بين القطاعين بالنسبة للوسائل المستخدمة في تعليم الموظفين، حيث أنهم يعتمدون وبشكل كبير على نفس الوسائل، إلا أن القطاع الخاص يتفوق نوعاً ما على القطاع الحكومي من ناحية استخدامه لأسلوب وتبادل المعلومات والمعارف بين العاملين والعمل الجماعي.

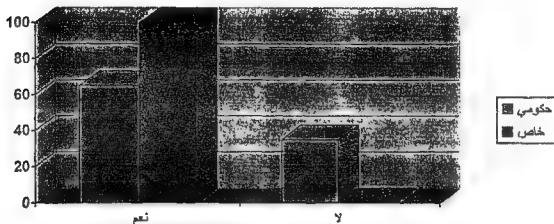
مما سبق يتضح أن المنظمات الكويتية تعتمد وبشكل كبير على التدريب سواء داخل أو خارج المنظمة كوسيلة تعليمية لموظفيها، بينما تستخدم تكنولوجيات التعليم بنسبة تقل عن 21%، من جانب آخر يتضح أن المنظمات الحكومية أكثر تقدماً من المنظمات الخاصة بالنسبة لاستخدام المنهج الدراسي كوسيلة للتعليم سواء كانت داخل أو خارج الكويت ولفترة تتراوح ما بين سنة إلى أربع سنوات. من جانب آخر يتضح أيضاً أن المدراء في المنظمات الكويتية لا يفرقون بين التعليم والتدريب، ويعتقدون أن تدريب العاملين هو نوع من أنواع التعليم، في حين أن التعليم أشمل وأكبر من التدريب، حيث أن التعليم يشمل كل مستويات المنظمة ويمكن أن يكون رسمياً أو غير رسمياً، وهو يركز على الوضع الحالي والمستقبلي إلا أن للتدريب أكثر تركيزاً ويمكن التحكم به. كما أن التدريب متعلق بالمهارة في حين أن التعليم متعلق بتغيير الاتجاهات والسلوكيات والمعتقدات.

لقد تم تعريف التعليم بواسطة (Manpower Services Commission, 1981) "Glossary of Training Terms" بأنه النشاطات التي تهدف إلى تطوير المعارف، المهارات، الأخلاق، القيم و التفاهم لكل نواحي الحياة وليس فقط للاحية أو حقل عملي واحد . كما بين (Hamblin 1974) أيضاً أن التدريب متعلق بالعمل وتطوير مهارات العمل لوظيفة محددة، في حين أن التعليم يتعدى ذلك للمعرفة العامة وتفهم البيئة المحيطة ومن ثم التطور بشكل شامل .

٣ - ٣ : تطبيق الأفكار الجديدة في العمل :

كما تم توضيحه سابقاً فإن المنظمة التعليمية هي التي تعمل بصورة مستمرة لتطوير ونقل نفسها من واقعها إلى واقع أفضل حتى تستطيع المنافسة والاستمرار في ظل العالم المتغير والمستجد، ومن أهم الطرق لتطوير ونقل المنظمة إلى واقع أفضل هو تشجيع العاملين لتطبيق الأفكار الجديدة في العمل حيث يتغير دور الإدارة إلى إدارة تبسيط وتسهيل لتطبيق هذه الأفكار ومن ثم العمل على إدارة التغيير .

شكل (٣) تطبيق الأفكار الجديدة في العمل

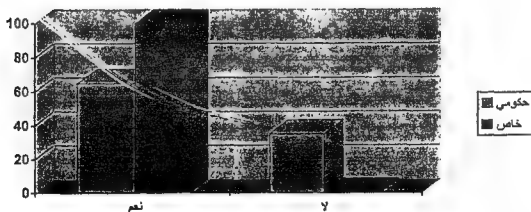


من هذا المنطلق تم سؤال أفراد العينة عن مدى تطبيق العاملين لأفكارهم الجديدة في العمل، وكانت الإجابة كما تظهر في شكل (٣) بأن كل أفراد العينة في القطاع الخاص يرون أن منظماتهم تساعد الموظفين على تطبيق أفكارهم الجديدة في العمل في حين أن فقط 65% من المنظمات في القطاع الحكومي يشجعون موظفيهم على ذلك.

٣ - ٤ : أثر تطبيق الأفكار الجديدة على أداء المنظمة :

كما يوضح الشكل (٤) فإن إجمالي عينة القطاع الخاص ترى أن لتطبيق الأفكار الجديدة في العمل أثر على أداء منظماتهم في حين أن 65% من المنظمات الحكومية ترى ذلك.

شكل (٤) أثر تطبيق الأفكار الجديدة على أداء المنظمة



٣ - ٥ : نواحي التأثير على الأداء من جراء تطبيق الأفكار الجديدة :

أن التطبيق يعتبر عصباً حساساً لنجاح المنظمة، وهذا ما بينه (Pearn et al 1995) في دراسته التي أجراها على 50 مدير إنتاج في شركة موترولا، حيث بينت الدراسة أن التعليم وتطبيق الأفكار الجديدة المكتسبة من العملية التعليمية ساهم وبشكل كبير جداً في تطوير أداء المنظمة من ناحية الإبداع والاختراع والتغلب على التحديات ومن ثم زيادة الإنتاجية والفاعلية، بمعنى آخر ساعد على الاستمرار في التطوير (Zairi 1995).

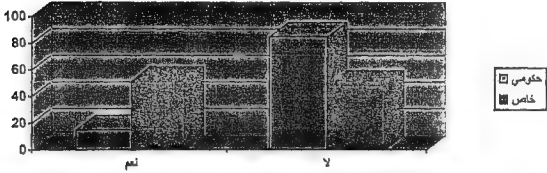
جدول (٣) نواحي التأثير على الأداء من جراء تطبيق الأفكار الجديدة

الأثر	القطاع	لا أعلم	بصورة عالية جداً	بصورة عالية	بصورة متوسطة	بصورة قليلة	المجموع
زيادة الإنتاجية	حكومي	٪٥	٪٣	٪٥٨	٪١٢	٪٥	٪١٠٠
	خاص	٪٥	٪٥١	٪٣٥	٪١٤	٪٥	٪١٠٠
جودة أداء عالية	حكومي	٪٥	٪١٢	٪٢٣	٪١٥	٪٥	٪١٠٠
	خاص	٪٥	٪٢٩	٪٤٣	٪٨	٪٥	٪١٠٠
زيادة معرف العاملين	حكومي	٪٥	٪٦٥	٪١٥	٪١٢	٪٨	٪١٠٠
	خاص	٪٣	٪٣٧	٪٤٥	٪١٢	٪٥	٪١٠٠
الرضا الوظيفي	حكومي	٪٥	٪٨	٪٦٥	٪١٩	٪٨	٪١٠٠
	خاص	٪١٦	٪١٦	٪٢٤	٪٤١	٪٣	٪١٠٠
رضا العملاء	حكومي	٪٣٨	٪٨	٪٤	٪١٥	٪٣٥	٪١٠٠
	خاص	٪١٦	٪١٤	٪٢٤	٪٤٣	٪٣	٪١٠٠

تم سؤال أفراد العينة ما إذا كانوا قد استفادوا من تطبيق موظفيهم لأفكارهم الجديدة في العمل، وكانت الإجابة كما تظهر في الجدول (٣) حيث بين ٪٨٤ من القطاع الحكومي مقابل ٪٨٧ من الخاص بأن تطبيق الأفكار الجديدة ساهم في زيادة معدلات الإنتاجية وارتفاع جودة الأداء وزيادة معارف العاملين وأخيراً زيادة معدلات الرضا الوظيفي بصورة عالية جداً، في حين أن ٪١٢ من المنظمات الحكومية ترى أنه أثر على رضا المستهلكين والمراجعين، من جانب آخر فقد بين ٪٤٠ من القطاع الخاص أن تطبيق الأفكار الجديدة أثر على معدلات الرضا الوظيفي ورضا العملاء بنسبة ٪٣٨.

٣ - ٦ : قياس تعلم العاملين :

شكل (٥) قياس تعلم العاملين



لقد بين كل من (Campbell and Cairns 1994) أن المنظمة التعليمية يجب أن تكون ذات معنى ويمكن أداؤها وقياسها، حيث يجب أخذ القياسات والاختبارات لقياس وتقييم البيئة الحالية current culture واتجاهات التعلم ومعوقاته في المنظمة ، وذلك من أجل تحديد نوع العمل المطلوب القيام به لإدارة التحول لإيجاد بيئة تعليمية، وبمجرد إنشاء المنظمة التعليمية الجيدة يمكن لها أن تتطور وتصل أو تحقق الثبات في المركز التنافسي. كما بين (Zairi 1995) أن دورة التعليم هي دورة حياة كاملة من المهد إلى اللحد وهي مشابهة إلى حد كبير لنظرية Kaizen الخاصة بـ (خطط - أعمل - أفحص - صرف) حيث أن العملية بمجملها مشتملة التعلم وعدم التعلم وإعادة التعلم وإعادة التعلم للفعال يجب أن تكون واقعة تحت عملية تقييم مستمرة.

من هذا المنطلق ومن خلال الشكل (٥) يتضح أن المنظمات الكويتية تنفكر إلى جانب قياس التعلم حيث أن ١٥% من المنظمات الحكومية مقابل ٥١,٤% من المنظمات الخاصة تقيس مدى تعلم العاملين والمنظمة ككل.

٣ - ٧ : طرق قياس تعلم العاملين :

أوضح الشكل (٥) أن ١٥% من المنظمات الحكومية مقابل ٥١,٤% من المنظمات الخاصة تقوم بقياس التعلم لموظفيها. ومن خلال الجدول (٤) يتضح أن أكثر أجمالي العينة السابقة من المنظمات الحكومية تقوم بقياس التعلم لموظفيها مقابل أكثر من ٩٠% من منظمات القطاع الخاص تقيس مساهمة أثر تعلم موظفيها على أداء المنظمة ومدى التبادل في المعارف

والخبرات، بينما ٨٠٪ من المنظمات الحكومية و ٥٣٪ من المنظمات الخاصة يقومون بقياس أثر التعلم على إبداعهم في العمل. ومن جانب آخر فقط ٨٠٪ من المنظمات الحكومية و ٢٠٪ فقط من المنظمات الخاصة يقيسون أثر التعلم على تغيير السلوك والتصرفات العملية للعاملين.

جدول (٤) طرق قياس تعلم العاملين

طرق قياس التعلم	القطاع	أولئك	غير متأكد	لا أولئك	المجموع
مساهمة تعلم العاملين على أداء المنظمة	حكومي	٪١٠٠	٪٠	٪٠	٪١٠٠
	خاص	٪٩٠	٪٥	٪٥	٪١٠٠
تغيير سلوكيات العمل للموظفين	حكومي	٪٨٠	٪٢٠	٪٠	٪١٠٠
	خاص	٪٢٠	٪٥٨	٪٣٢	٪١٠٠
تبادل المعارف والخبرات	حكومي	٪١٠٠	٪٠	٪٠	٪١٠٠
	خاص	٪٩٥	٪٠	٪٥	٪١٠٠
الإبداع والاختراع	حكومي	٪٨٠	٪٢٠	٪٠	٪١٠٠
	خاص	٪٥٣	٪٤٢	٪٥	٪١٠٠

٤ - الخلاصة والتوصيات :

لقد بينت الدراسة أن غالبية أفراد العينة يعتقدون أن منظماتهم تعليمية، ويقومون بتسهيل عملية تعلم موظفيهم وتشجيعهم على ذلك من خلال المنح الدراسية والتدريب داخل وخارج المنظمة. كما أن غالبية منظمات القطاع الخاص وأتالية من القطاع العام يقومون بعملية قياس أثر التعلم على منظماتهم من ناحية الأداء والمشاركة في المعلومات وتغيير سلوك العاملين إضافة إلى أثره على التطوير والتجديد والاختراع.

وللتلخيص، فإن المنظمات الكويتية تتمتع ببعض جوانب المنظمات التعليمية منها تسهيل عملية تعلم الموظفين وقياس مدى التعلم، ولكن يظهر أن على المنظمات الكويتية أن تعمل بجد لتكون منظمات تعليمية، فهم بحاجة إلى الاستناد إلى benchmark لقياس أعمالهم ونشاطاتهم التعليمية، ويجب أن يقيموا أنفسهم باستخدام مقياس الاستثمار البشري Investor In People البريطاني. ومن خلال تحليل الدراسات في نفس المجال فإن على المنظمات الكويتية لتكون منظمات تعليمية يجب عليها البدء في أخذ خطوات والتزامات من أعلى السلطات في المنظمات والنظر في أسلوب القيادة والإدارة المتبع إضافة إلى الرؤية الخاصة بهم وأهدافهم وإستراتيجياتهم وأسلوب التعليم المتبع لديهم.

5. References :

- Barham, K., Fraser, J. and Heath L. (1988) "Management for the Future. The Final Report to the Foundation for Management Education". March. Ashridge, FME.
- Campbell, T. and Cairns, H. (1994) "Developing and Measuring the Learning Organisation". Industrial and Commercial Training, Vol.26, No. 7, pp.10-15.
- Garrt, B. (1987) "The Learning Organisation". Fontana, London.
- Hamblin, A. C. (1974) "The Evaluation and Control of Training". Maidenhead, McGraw-Hill Book Company, London.
- Kapp, M. (1999) "Transforming your Manufacturing Organization into a Learning Organisation". Hospital Material Management Quarterly, Vol. 20, No. 4, pp. 46-54.
- Lessem, R. (1990) "Development Management- Principles of Holistic Business". Blackwell, Oxford.
- Lessem, R. (1990) "Development Management- Principles of Holistic Business". Blackwell, Oxford.
- Manpower Services Commission, (1981) "Glossary of Training Terms" HMSO, London.
- Martensen, A. (1999) "Integrating Business Excellence and Innovation Management". Total Quality Management, Vol. 10, No. 4/5, pp.627-635.
- Mumford, A. (1995) "The Learning Organization Review". Industrial and Commercial Training, Vol.27, No. 1, pp. 9-16.
- Pedler, M. (1995) "A Guide to the Learning Organization". Industrial and Commercial Training, Vol. 27, No. 4, pp.21-25.
- Pedler, M., Boydell, T., and Burgoyne, J. (1991) "The Learning Company". MacGraw Hill Book Company, London.
- Senge, M. (1990) "The Fifth Discipline". Century Business, London.
- Smith, M., Snell, R., and Gherardi S. (1998) "Organizational Learning: Diverging Communities of Practice?". Management Learning Vo.29, No.3, September pp.259-272.
- Zairi, M. (1995) "The Learning Organization: A Knowledge-Based Approach to Modern Competitiveness". European Centre for TQM, University of Bradford.



النوع الاجتماعي في الكتب المدرسية الفلسطينية

د. تليدة جرباوي^(١)

د. ناصر السعافين^(٢)

❖ مقدمة :

منذ صدور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في العاشر من كانون الأول عام ١٩٤٨^(١) والمحاولات مستمرة لتفعيل ما ورد فيه. ومن أبرز الحقوق المدنية والسياسية التي نص عليها هذا الإعلان :

" المساواة وعدم التمييز في التمتع بالحقوق والحريات الأساسية على أساس العنصر، أو اللون، أو الجنس، أو اللغة، أو الدين، أو الرأي ، أو الأصل الوطني، أو الثروة، أو المولد، أو أي وضع آخر" (المادة الثانية: الإعلان العالمي لحقوق الإنسان).

ومن ضمن محاولات تفعيله، وافقت الدول الموقعة على اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة، والصادرة بتاريخ ١٩٧٩ على انتهاج كافة الوسائل المناسبة للقضاء على هذه الظاهرة (اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز، ١٩٧٩). لما على المستوى الفلسطيني في عام ١٩٨٨ سارعت فلسطين من خلال وثيقة استقلالها إلى تأكيد التزامها بالإعلان العالمي لحقوق الإنسان واتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة (وثيقة إعلان استقلال، ١٩٨٨) .

وبعد تسلمها للسلطة في عام ١٩٩٤، قامت بوضع السياسات والاستراتيجيات والخطط التي تضمن تفعيل التزامها المذكور.

يعتبر التمييز ضد المرأة إحدى اللقيم التي تم توارثها في المجتمع الفلسطيني (كثيره من للمجتمعات) عبر الأجيال. وهو ثمره لتقاليد مكتسبة ناتجة عن تضارب عدة عوامل سياسية واقتصادية واجتماعية، تعتمد بالأساس على التنشئة الاجتماعية المرتبطة ارتباطاً دينامياً بالعمليّة

(١) عميدة كلية العلوم للتربية / إيث ، وكالة الوثق الدولية ، رام الله ، فلسطين.

(٢) مدرس علم النفس في كلية العلوم للتربية / إيث ، وكالة الوثق الدولية ، رام الله ، فلسطين .

التعليمية سواء النظامية منها أو غير النظامية. بمعنى أن مؤسسات التنشئة الاجتماعية ممثلة بالأسرة والمدرسة والعمل ووسائل الإعلام والمؤسسات الثقافية في المجتمع الفلسطيني ما زالت تلعب دوراً أساسياً في تعزيز هذا المحتوى.

وفي إطار هذه الدراسة، فإن ما يعنينا ضمن العملية التعليمية هو جزئية المنهاج المدرسي، باعتباره أحد الوسائل للتثقيف المبرمجة التي يتعرض لها الطلبة على مدى إثني عشر عاماً. ناهيك عن طبيعة هذه المدة الزمنية الطويلة والتميزة بأهميتها من حيث القدرة على التعلم السريع، واتصال وتواصل مراحلها وانسجامها مع مراحل النمو الإدراكي والنفسي للطلبة.

من هذا المنطلق، فإن المناهج تلعب دوراً بارزاً في بناء شخصية الفرد كمواطن ينزع للمشاركة في إحداث التغيير المطلوب في المجتمع.

ولأهمية الدور المناط بالمناهج في إحداث التغييرات المنشودة على صعيد الدولة، فإن عملية إعدادها وإقرارها يحتاج في العادة، إلى تكاليف جهود الخبراء لتحديد أسسها الفلسفية والفكرية والوطنية والاجتماعية المستشفة من لحاجات السياسة والاقتصادية والاجتماعية.

وفي حالة فلسطين، فإن القيمة المضاعفة لدور المناهج تتمثل بكونها توثق فرصة تاريخية للشعب الفلسطيني في تقرير مصيره التربوي، الذي من شأنه أن يحدد توجهات الدولة المستقبلية ويستشف ملامحها. وفي سياق هذا البحث فإن استمرار معاناة الشعب الفلسطيني من نير الاحتلال نجعله، بالتأكيد، يطمح للاستقلال والتحرر من جميع أشكال التمييز. وعليه يُنظر من المناهج الفلسطينية أن تؤدي رسالتها في تغيير المجتمع بما يضمن المساواة والعدالة الاجتماعية، ويحقق له التنمية والرفاه الاقتصادي المبني على الاستثمار بكافة طاقاته البشرية (نساءً ورجالاً)، عن طريق إعدادهم فكرياً وعلمياً وقيماً ليساهموا، بفاعلية، في إحداث النقلة النوعية ذات العلاقة.

من هنا، فإن السلطة الوطنية الفلسطينية، أولت المناهج اهتماماً خاصاً. فقامت بإنشاء مركز تطوير المناهج فور تسلمها لهماها في عام ١٩٩٤. وبدوره قام المركز بوضع خطته الشاملة عام ١٩٩٦. كانت الخطة ثمرة جهود مضيئة بثلاث الخبراء الفلسطينيين بناء على التوجهات المذكورة أعلاه وبمشاركة شعبية عريضة لضمان تمثيل الطموحات والتماهي مع الحاجات. تبنت الخطة وثيقة استقلال فلسطين إلا أنها لم تنص نصاً صريحاً على تبني مبدأ إدماج النوع الاجتماعي ضمن أسسها الاجتماعية. ومع ذلك فقد قامت وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع المؤسسات الأهلية وخاصة النسوية بتشكيل لجنة خاصة لتطوير المناهج بما يضمن "تغيير

صورة المرأة النمطية التي عززتها المناهج السابقة وعلى تطوير مناهج تعكس صور إيجابية للمرأة (سنيورة، ١٩٩٨) . وقد تشكلت هذه اللجنة بعد صدور عددٍ من الأبحاث التربوية والاجتماعية ذات العلاقة في تونس ولبنان وفلسطين، نادت بضرورة الحد من قوالب أدوار النساء والرجال في المناهج والكتب المدرسية. وعليه أولى قسم المناهج في وزارة التربية والتعليم بعض الاهتمام بموضوع النوع الاجتماعي ولكن ليس بالقدر الذي يطمح له المجتمع الفلسطيني مما أدى إلى تعرض قسم المناهج إلى الكثير من النقد الصادر عن الباحثين التربويين والحركات النسوية ومراكز البحث والمنظمات الأهلية والمؤسسات الثقافية والإعلامية، خاصة بعد أن نبهت تلك الجهات مركز تطوير المناهج لضرورة إدماج النوع الاجتماعي في المنهاج، وذلك انطلاقاً من حاجة المجتمع الفلسطيني الملحة لإحداث التغيير الاجتماعي الذي يحقق العدالة والمساواة (جرباوي، ١٩٩٤) .

على سبيل المثال قدمت كمال عن إدارة تخطيط وتطوير مشاركة المرأة، ورقة بعنوان "تضمين النوع الاجتماعي في المناهج التربوية" ^(١) ، للفريق الوطني لإعداد المناهج دعت فيها إلى الاعتماد على النمطية في الأنوار المعطاة للرجل والمرأة. وأشارت إلى ضرورة إلغاء الضوء على القيادات النسائية البارزة في المجالات العلمية والسياسية والاجتماعية ، إلى جانب القيادات البارزة من الرجال في المناهج. ونوهت إلى ضرورة تضمين المنهاج لمعلومات حول ظاهرة الزواج المبكر وأهمية المشاركة الفاعلة للنساء في التنمية. وقد اعتمدت كمال في ورقتها على الأسس والمبادئ الفكرية والوطنية التي وردت في خطة المنهاج الفلسطيني عام ١٩٩٨ وتحديداً ما ورد تحت الأسس الاجتماعي " العدل ، والمساواة، وتوفير فرص متكافئة لجميع الفلسطينيين دون تمييز ...". أما صبري فقد شددت - في ورقتها بعنوان " نظرة متوازنة للجنس في التعليم : أمثلة لتجارب بعض الدول " والموجهة لمركز تطوير المناهج - على ضرورة الاحتذاء بالولايات المتحدة وبريطانيا في تصميم المناهج والمواد التعليمية والكتب المقررة بهدف :

- * عمل مواد تعليمية وكتب مدرسية متوازنة من حيث ذكر الجنسين والإشارة إلى وظائفهم وأعمالهم بطريقة متوازنة .
- * العمل على صياغة المواد التعليمية مع التحدث بضمير المذكر والمؤنث بطريقة متساوية، وإن تكون لغة المخاطب هي الجنسين .

* إزالة مواد تكرس موضوع التمييز ضد المرأة سواء فسي مجال العمل أو.. نصاً وصوراً." (صبري، ١٩٩٨).

كما قدم مركز إبداع المعلم ورقة لمركز تطوير المناهج تحدث فيها عن الدورات التدريبية التي قام بتنفيذها لمعلمي المدارس - بالتعاون مع طاقم شؤون المرأة ومؤسسة تامر للتعليم المجتمعي ومشروع الإعلان والتنسيق التربوي بتمويل من برنامج الأمم المتحدة الإنمائي - في مجال "إنماج النوع الاجتماعي في التعليم" (إبداع المعلم، ١٩٩٨).

وكخطوة على طريق التنفيذ، قامت (جرباوي، ١٩٩٤) بتدريب العديد من معلمي المدارس والمدرسين التربويين، ومعدّي المناهج لتطوير قدراتهم على استخدام أدوات تحليل المنهاج من وجهة نظر النوع الاجتماعي. وقد اعتمدت في تدريبها، على استخدام أدوات التحليل الكمي والنوعي واللغوي، المتبعة في دراستها المنشورة عام ١٩٩٤ بعنوان "الجنسوية في بعض كتب الأطفال المدرسية. التي أجرتها على الكتب الأردنية وتبين فيها وجود مؤشرات واضحة على التمييز ضد المرأة كقابلة أدوارها ومحدودية تمثيلها في مجال العمل والبيت والمجتمع.

وفي ذات السياق أجرت الجرباوي (٢٠٠٤) دراسة تحليلية لواقع المرأة في الكتب الفلسطينية للصفين الأول والسادس، حيث كشفت أن مؤشرات التمييز ضد المرأة أعلى مما كانت عليه في الكتب الأردنية لاسيما كتب العلوم والرياضيات، مع ضرورة الإشارة على أنه وعلى الرغم من هذا الاستنتاج أظهرت النتائج وجود تحسن على مستوى اللغة حيث تم استخدام الأفعال " المحايدة " في التمرينات والأسئلة والتجارب، ولكن بطريقة غير منهجية .

كونها الدراسة الأولى التي تناولت المناهج الفلسطينية والتي لم يكن قد صدر منها آنذاك سوى منهاجي الصوف الأول والسادس ، فقد أثارت دراسة الجرباوي ردود فعل من قبل مركز تطوير المناهج الفلسطينية، خاصة بعد تزويد الوزارة بنسخة منها ومناقشتها في ورشة عمل في وزارة التخطيط، ونشر بعض نتائجها في الصحف المحلية وفي التقرير الثالث للتنمية الفلسطينية لعام ٢٠٠٢. وعليه قامت الوزارة بعمل بعض التعديلات على الطباعات اللاحقة لكتب الصفين الأول والسادس الابتدائي. والآن وبعد إصدار حوالي ٥٠% من الكتب المدرسية الفلسطينية، ارتأينا أن نقوم بتحليل عينة ممثلة لجميع ما صدر من هذه الكتب للوقوف مرة أخرى على مدى إنماجها للنوع الاجتماعي. وفي هذه الدراسة سنقوم بالتحليل - مستخدمين أدوات مكملة لتلك المستعملة في الدراسة المشار إليها أعلاه - من وجهة نظر النوع الاجتماعي باعتباره أحد الوسائل الهامة للحد من مظاهر التمييز ضد المرأة والوصول إلى العدالة والمساواة في المجتمع.

النوع الاجتماعي :

بدء الحديث عن مصطلح النوع الاجتماعي عام ١٩٧٥ في المؤتمر الدولي للمنة العالمية للنساء والمنعقد في مدينة "مكسيكو سيتي" في الولايات المتحدة، وذلك بعد أن شعرت بعض الحكومات، التي تنبعت إلى فولتد إجماع النساء في مضاعفة رفاها الاقتصادية، بواجبها نحو وضع آليات للمساهمة في تحرير وتطوير حياة النساء .

ومن بين أمور أخرى ، يركز التحليل من وجهة نظر النوع الاجتماعي على إجراء مقارنات بين النساء والرجال تتعلق بالأدوار والمسؤوليات والتوقعات المحددة لكل منها .

وتهدف هذه المقارنات إلى معرفة كيفية ومدى تأثير السياسات العامة على كل من الرجال والنساء. هذا بالإضافة إلى فهم واقعهما الاجتماعي المختلف والظروف الاقتصادية التي تواجههما، خاصة تلك التي قد تؤدي إلى إلحاق الضرر بأي منهما بناءً على الجنس أو اللون أو الوضع الطبقي أو الفئة العمرية (جبران، ٢٠٠٣) .

وفي مجال التنمية المجتمعية، فإن اخذ النوع الاجتماعي (الرجال والنساء) بعين الاعتبار، يضمن المشاركة الحقيقية والمتكاملة للنساء والرجال (إجماع كلفة الطائفت البشرية) ويؤدي بالضرورة إلى إنجاز عملية للتنمية.

من هنا، ارتأينا أن نقوم بتحليل الكتب المدرسية الفلسطينية للمرحلة الأساسية الممتدة من الصف الأول وحتى التاسع. وذلك من أجل الوقوف على الأدوار والمسؤوليات والصورة التي وردت في تلك الكتب فيما يتعلق بالنوع الاجتماعي. وبدوره سيؤدي هذا إلى فحص مدى جدية المناهج الفلسطينية وتمكنها من لعب الدور المناط بها في قيادة تغيير النظرة النمطية للمرأة في المجتمع الفلسطيني. وذلك على اعتبار أن تلك الممارسات والتعرضات، والأيدولوجيات التي تعامل المرأة على أنها أدنى مرتبة من الرجل، ما هي إلا موروث ثقافي اكتسبه المجتمع الفلسطيني عبر محافل التربية ومؤسسات التنشئة الاجتماعية (أندريه، ١٩٨٦).

❖ الإطار النظري للدراسة :

في هذا الإطار سنستعرض المفهوم النظري للنوع الاجتماعي والواقع الفلسطيني المتعلق بالمفهوم وذلك من أجل استشفاف فيما إذا قام المنهاج بتكريس هذا الواقع أم تدخل لتغييره .

في ورقتها عن الدستور الفلسطيني وأسس التنمية البشرية المستدامة، تعرضت جبران لتطور مفهوم النوع الاجتماعي مع التركيز على علاقته بالتنمية فأظهرت أنه بدء بمنظور "النساء في التنمية". استناداً إلى هذا المنظور فإن قضايا النساء تعتبر شيئاً إضافياً لعملية التنمية التي تُعنى بتنمية الرجال فقط ويقبل هذا المنظور بالتركيبات الاجتماعية والمياسية والاقتصادية كما هي دون محاولة لتغييرها. وفي مجال التنمية، يهتم هذا المنظور بالمطابقة الإنتاجية للنساء ويهمش قيمة الدور الإنجابي. ثم تطور المفهوم إلى "النساء والتنمية" الذي بحث في قضايا النساء بمعزل عن قضايا الرجال وركز على العلاقة بين النساء والتنمية ولكنه أهمل استراتيجيات دمج النساء في التنمية.

إن فشل المنظوران أعلاه في تحقيق التنمية أدى إلى تطوير المنظور الجديد "النوع الاجتماعي والتنمية" الذي يهتم بقضايا الجنسين وعلاقات الرجال والنساء وأدوارهما المتكاملة في تنمية البنى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. وفي هذا السياق يركز هذا المنظور على الدور الرياعي للنساء والمتضمن على الدور الإنجابي ورعاية الأسرة غير مدفوع الأجر، والإنتاجي مدفوع الأجر والمجتمعي والسياسي كما ويعتبر تحرير النساء واجب يقع على الدولة.

وفي إطار الواقع الفلسطيني، نتج عن تسلم القيادة الوطنية الفلسطينية لزام السلطة في الضفة الغربية وقطاع غزة كمرحلة تمهيدية لقيام الدولة، تغييرات ديمغرافية أثرت على الوضع الاجتماعي والاقتصادي للنساء. إذ يلاحظ ازدياد عدد السكان نتيجة لعودة جزء من فلسطيني الشتات وارتفاع معدلات الخصوبة والولادة. تزامن هذا مع ازدياد نسبة الفقر (خاصة بين النساء) نتيجة للممارسات الإسرائيلية، وزدادت الفجوة الجندرية في نسبة الأمية وترافقت مع زيادة الهجرة من الريف للمدن مما دفع العديد من الباحثين الفلسطينيين وأجهزة المصلحة لإجراء المسوحات والأبحاث والدراسات ذات العلاقة. وقد حظيت قضية النوع الاجتماعي بقدر والفر من الاهتمام حيث تم تناولها في المؤتمرات وورشات العمل والحلقات والندوات التي تحققت حول استظهار واقع المرأة الفلسطينية. وكان أهم ما خلصت إليه تلك النشاطات المؤشرات الآتية الدالة على واقع النساء نسبة للرجال في القطاعات المرتبطة بالتركيبات الاجتماعية والمياسية والاقتصادية في الضفة الغربية وقطاع غزة لعام ١٩٩٩.

١- مؤشرات مختارة في سوق العمل :

- * نسبة مشاركة النساء في سوق العمل لا تتجاوز ١١% من النساء اللواتي في سن العمل، تتركز العمالة النسوية في قطاعات الخدمات والزراعة .

- تشكل الأسر التي ترأسها نساء ١١% يلاحظ ارتفاع هذه النسبة في السنوات الثلاث الأخيرة .
- نسبة مشاركة النساء في القوى العاملة ١٢,٣% ، ٥٦% منهن يعملن في قطاعي الزراعة والتعليم .
- نسبة العاملات من النساء في السلطة الوطنية ١٧,٥% مقارنة ب ٨٢% من الرجال.
- نسبة العاملات في سوق العمل غير الرسمي غير المأجور تزيد عن ٥٠%.
- نسبة البطالة بين نساء الضفة الغربية ٨٤,٢% وبين نساء غزة ٩٣,١٥%.
- نسبة الفقر بين الأسر التي ترأسها امرأة في الضفة الغربية ٣٠%، بالمقارنة فان نسبة الفقر بين الأسر التي يرأسها رجل تصل إلى ٢٢%.

٢- مؤشرات مختارة في التعليم :

- نسبة الأمية بين الإناث من سن ١٥ سنة فما فوق ٢٠,١% في حين بلغت ٧,٧% للذكور.
- لا توجد فجوة بين الذكور والإناث في التثقيف المدرسي للمرحلة الأساسية، ولكن الفجوة تبدأ بالظهور في المرحلة الثانوية.
- تشكل الطالبات ما نسبته ٤٥ بالمئة من مجموع الطلبة في الجامعات المحلية، وتخفض هذه النسبة إلى ٤٢% من الطلبة في الجامعات عند احتساب الطلبة الذين يدرسون في الخارج .
- تتركز النساء في التخصصات التي تركز الصورة النمطية للمرأة حيث تصل نسبة النساء الملتحقات في تخصصات إعداد المعلمين والعلوم للتربية ٦٩,١% و ٦٨,٣% في العلوم الإنسانية للعام الدراسي ٢٠٠٠-٢٠٠١، بينما تنخفض في التخصصات كالطب ١٦,٢% و برامج التصنيع ٢٠,٢% والمهن الهندسية والمهن التجارية وقطاع الأعمال ٢٦,٦% و ٢٦,٨% على التوالي .
- ٢٨% من حملة الشهادات العليا هم من النساء.
- تشكل النساء ٤٩% من مدرء المدارس الأساسية، ٣١% من مدرء المدارس الثانوية، ١٢% من رؤساء كليات المجتمع ولا توجد امرأة في منصب رئيس جامعة.
- تشكل النساء ٢٨% من الهيئات التدرسية في كليات المجتمع و ١٢% في الهيئات التدرسية في الجامعات.

مؤشرات مختارة حول المشاركة السياسية للمرأة الفلسطينية :

- * شكلت النساء ٧,٥ من عضوية المجلس الوطني الفلسطيني البالغ عدد ٧٤٤، وغابت النساء عن اللجنة التنفيذية لمنظمة التحرير الفلسطينية.
 - * هناك خمس نساء في المجلس التشريعي مقابل ٨٣ من الرجال.
 - * هناك وزيرتان في مجلس الوزراء الحالي، ومن بين ٢٥٠ مدير عام في خمسة عشر وزارة شكلت النساء ١٢,٥%، وارتفعت نسبة النساء في المسميات الوظيفية أقل من مدير ٣٥% من رؤساء الأقسام.
 - * شكلت للنساء ١% من عضوية المجالس البلدية والمحلية.
- أما فيما يتعلق باستخدام الوقت فالجدول أدناه يبين مقارنة بين الرجال والنساء (استراتيجية وزارة المرأة، ٢٠٠٤).

الوقت المستخدم	النساء	الرجال
إدارة المنزل والعناية بالأسرة	٢٠%	٣%
العمل المأجور	٢%	٢١%
التعليم	٧%	٧%

على الرغم من قضاء الجنسين نفس الوقت في التعليم إلا أن الإحصائيات السابقة تدل على تنني مستوى مشاركة المرأة في العمل الإنتاجي المأجور مما يؤثر سلباً على تحقيق التنمية والتي تعتمد على تفعيل كافة الطاقات البشرية نساء ورجالاً. ولجسر الهوة الجندرية لا من بد من تجنيد كافة الوسائل خاصة تلك المعتمدة على تغيير الثقافة السائدة. وهنا يبرز دور المنهاج في إحداث هذا التغيير. ومن المعروف أن اتجاه التغيير يعتمد على سياسة الدولة والتي تتأثر بدورها بأهداف القوى السياسية الفلسطينية على الصعيد الداخلي والقوى الخارجية المهيمنة على الساحة العالمية. إن لدراسة الأنوار الجندرية في الكتب والمناهج المدرسية أهمية خاصة لما لها من تأثير على وعي ومدرجات وطموحات الطلبة المستقبلية، وإمكانية اعتماد إحصائياتها المتعلقة بالأنوار والصور والتعبيرات المرتبطة بالذكور والإناث كخط أساسي ومرجعي يمكن المهمتين من استخدامه لإجراء التغيير المنشود على المناهج خاصة تلك الخاضعة للتقويم. وحيث أن المناهج الفلسطينية ما زالت في طور الإعداد والتجريب فإن هذه الدراسة تكتسب أهمية واضحة، وتزداد هذه الأهمية كونها الدراسة الأولى التي تجري مسحاً شاملاً لواقع النوع الاجتماعي من خلال

دراسة تطور المفهوم أفقياً في جميع المباحث الدراسية للصف الواحد وعمودياً تسلسلياً في كافة الصفوف للمبحث الواحد. بالإضافة لذلك فإن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ستتمكن من إجراء التغييرات الضرورية في البقية الباقية من المناهج التي سيتم إعدادها مستقبلاً والمشكلة لـ ٥٠% من المناهج، هذا بالإضافة إلى إتاحة الفرصة لتحديل الطباعات قيد التقويم .

❖ الدراسات السابقة :

رغم أهمية الموضوع، لوحظ أن هناك شح في الدراسات ذات العلاقة والمنشورة على الصعيدين العربي بشكل عام والفلسطيني بشكل خاص. وفيما يلي استعراض لأهم الدراسات :

أولاً : قام شتوي بدراسة تحليلية للنوع الاجتماعي في المناهج الأردنية واشتملت عينة الدراسة على ٩٦ كتاب تضمنت كافة المباحث الدراسية لصفوف المرحلة الأساسية وقد خلص الباحث إلى ما يأتي :

١- ظهرت أغلبية الأدوار الجندرية في مباحث اللغة العربية وللتربية الاجتماعية والإسلامية والوطنية والتاريخ .

٢- تزايد ظهور الأدوار الجندرية بارتفاع مستوى الصف .

٣- تركز ظهور الأدوار الجندرية الذكورية في مباحث الجغرافيا والتاريخ والمواضيع العلمية .

٤- تحددت الأدوار الجندرية الذكورية فشملت المجال الأسري والمهني والتربوي والسياسي في حين تحددت الأدوار الأنثوية بالمجال الأسري ولخدمت في المجال للسياحي والسياسي والديني والوطني.

٥- في حين احتلت الأدوار الذكورية ٨٧,٦% من أدوار الحياة العامة ، احتلت الأدوار النسائية ما نسبته ٣٠% من الحياة العامة والباقي تمحور في الأدوار العائلية.

ثانياً : في تحليلها للدستور الفلسطيني من وجه نظر النوع الاجتماعي توصلت (جبران، ٢٠٠١) إلى أن الدستور الفلسطيني يبنى منظور " للنساء في التنمية " حيث تم اعتبارهن أقلية وعولجت قضاياهن كشيء إضافي وذلك اعتماداً على الملاحظات الآتية :

١- جميع أعضاء اللجان الدائمة والتي قامت بصياغة الدستور هم من الرجال وانحصار دور النساء على الاستشارة .

٢- التناقض في بعض البنود المتعلقة بحقوق المرأة لعدم انسجامها مع الإطار الذكوري العام للمستور.

٣- معالجة قضايا المرأة من خلال تثبيت السيطرة الأبوية.

٤- استخدام المستور للغة الذكورية.

ثالثاً: في دراسة السلاوة (١٩٩٣) عن صورة المرأة في كتب المقررات الدراسية للتربية الأسرية والوطنية والتبوير المنزلي والتاريخ والجغرافيا في مراحل التعليم العامة في البحرين تبين أن الأدوار الأسرية المعطاة للمرأة شكلت ما نسبته ٥٧,٤% من كتب العينة وتمثلت الأدوار بحسب نسبة ذكرها من الابنة فرية البيت فالأم. وعلى مستوى المهنة أعطيت المرأة دورية البيت والطالبة (السادة، ١٩٩٩).

رابعاً: قام بحري (١٩٨٥) بإعداد دراسة مقارنة حول صورة المرأة والرجل في كتب القراءة في المرحلة الابتدائية في كل من العراق وقطر. كشفت الدراسة وجود اختلاف في الأدوار المناطة بالأم والأب في كلا البلدين، حيث خلصت إلى أن المهام المعطاة للابوين فيما يتعلق بالقضايا التربوية جاءت على مستوى أفضل في الكم والنوع في المناهج العراقية عنها في المناهج القطرية. هذا وأشارت الدراسة إلى صورة الرجل هي ذاتها في البلدين، حيث عرضت صورته بشكل متمايز عن المرأة فتعددت الوظائف التي بعلها وظهر على مستوى أعلى من القدرة والكفاءة (البحري، ١٩٨٥).

خامساً: وفي المناهج اللبنانية بعنوان هي تطبخ، هو يقرأ، توصلت كلاب (١٩٨٣) إلى أن الأدوار المناطة بالمرأة تركزت داخل المنزل وأعطيت للمرأة صفات اجتماعية وانفعالية مقبولة بالرفقة والحنان والوفاء ونكران الذات والتضحية بينما قُوبلت صفات الرجل بالشجاعة والكرم والصدق والدقة والصبر والفصاحة والتروي.

سادساً: أما دراسة (جرباوي، ١٩٩٤) حول الجنسية في الكتب المدرسية، فقد استخدمت الباحثة أدوات التحليل الكمي والنوعي واللغوي لتؤكد على وجود مؤشرات تدل على التمييز ضد المرأة في كتب الأطفال للمدرسة المشتملة على الصفوف الأول وحتى السادس الابتدائي.

هذه الكتب الأردنية المطبقة في فلسطين آنذاك، أعطت المرأة أدواراً محدودة ومحددة وثقوية وتقليدية في العمل خارج المنزل وأظهرتها كأمر بالدرجة الأولى تقوم بالأعمال المنزلية وتشرف على تعليم الأطفال، وتقتصر هواياتها على التطريز والخياطة ومشاهدة الألعاب الرياضية

عوضاً عن ممارستها. أما تصرفاتها الانفعالية فوصفت بالجبن والحيرة والإذعان والخضوع والانتكالية وسوء التصرف. في المقابل، أعطيت للرجل أدوار متعددة ورئيسية شملت مجالات الميامة والاقتصاد والأدب والعلم. كما تعددت هوايته لتشتمل على كل ما هو مبدع أو يحتاج لقوة بدنية كالرسم والمباحة وركوب الخيل، وقولبت تصرفاته الانفعالية بالشجاعة والحزم والتماسك والأتزان والاستقلالية.

سابعاً: وكدراسة مقارنة بين الكتب الأردنية المدروسة عام ١٩٩٤ بالكتب الفلسطينية الحديثة بينت جرياي (٢٠٠٤) في بحثها بعنوان " المرأة في المناهج الفلسطينية "، أن المناهج الفلسطينية للصفين الأول والسادس لم تزل تعج بالمشورات الدالة على التمييز ضد المرأة. وبالمقارنة بالكتب الأردنية أكدت على أن كتب الرياضيات والطوم الفلسطينية أكثر تمييزاً ضد المرأة عن نظيرتها الأردنية، بينما لاحظت بعض التحسن في اتجاه استخدام اللغة المحايدة في الكتب الفلسطينية. ومقارنة بالرجل ظهرت المرأة في الكتب الفلسطينية ككيان تابع ولم يذكر اسمها الصريح بل ظهرت باسم ابنها أو زوجها، كما شغلت وظائف تقليدية محدودة ومحدودة، وتم تجاهل تراثها الأدبي والبطولي وأنبطت بها الأنشطة المرتبطة بالأعمال المنزلية، وبنت خالية من الملكية ومستهلكة لا منتجة. هذا وتكررت أسماء وصور المرأة بنسب أقل من نسب صور وأسماء الرجل. وعليه تجاهلت الكتب للتقرب الحقيقية للمرأة وقولبت أعمالها وأنشطتها وتناولت قضاياها بشكل سطحي في حين ربطت كافة عوامل تقدم المجتمع بالرجل (جرياي، ٢٠٠٤).

❖ إجراءات الدراسة :

أولاً : منهجية الدراسة :

اعتمدت هذه الدراسة أسلوب تحليل المضمون Content analysis الذي يعد أحد أنواع البحث الوصفي المتميز بقدرته على إجراء التحليل الكمي جنباً إلى جنب مع التحليل الكيفي للموضوع قيد التحليل .

وفي إطار هذه الدراسة تم إتباع هذا الأسلوب في تحليل :

- الأدوار المرتبطة بالنوع الاجتماعي في الكتب المدرسية.
- النماذج التعبيرية للذكور والإناث كما وردت في النصوص.

• البيان اللغوي المتضمن في الكتب المدرسية.

وعلى وجه التحديد والتفصيل قمنا بتحليل أو رصد :

١ - الكلمة كوحدة من وحدات المضمون الأساسية وذلك عن طريق تحديد ورصد الكلمات التي تعبر عن الحالة الجندرية وتصنيفها للذكورية ، أو الأنثوية ، أو المحايدة .

٢ - السياق اللغوي الذي يمثل ركناً من أركان المضمون اللغوي ، ويمكن من خلاله إدراك مدى استجابة المضمون المتعلق بالنوع الاجتماعي لمبدأ التمثيل المعادل لكلا الجنسين من حيث الدور المناط بهما أو الصورة المراد تعزيزها لدى الطلبة .

٣ - الأسماء والشخصيات كعناصر تؤلف المضمون. وفي هذا المجال تم رصد الشخصيات والأسماء ذات الدلالة الجندرية التي وردت على هيئة اسم مؤلف/ مؤلفة ، شاعر، شاعرة ، مخترع ، مخترعة .

٤ - الصور والرسوم المتعلقة بالنوع الاجتماعي باعتبارها عناصر تؤلف المحتوى، حيث تم تحديد صورة الدور الذي أنيط بالذكر والإناث .

٥ - المشاركات والمشاركين في عملية التكليف .

ثانياً : أدوات الدراسة :

قامت الباحثة والباحث بتصميم نموذج خاص لإجراء عملية التحليل . تضمن النموذج اسم المقرر والصف والكلمات الدالة على النوع الاجتماعي الذكوري والكلمات الدالة على النوع الاجتماعي الأنثوي والكلمات ذات الدلالة المحايدة . كما تم استخدام نموذج خاص لتحليل الصور والرسوم التي تضمنتها الدروس في الكتب المقررة (الملحق ١، ٢).

ثالثاً : مجتمع وعينة الدراسة :

يتشكل مجتمع الدراسة من ٢٠٠ كتاب موزعة على الصفوف من الأول الأساسي وحتى التاسع الأساسي ، باستثناء كتب الصف الخامس حيث لم يتم إصدار الكتب المقررة لهذا الصف بعد، وذلك بحكم السياسة التي اعتمدها وزارة التربية والتعليم العالي منذ عام ٢٠٠٠. استناداً لهذه السياسة، تم تطبيق خطة إصدار المناهج الفلسفية الجديدة بشكل تراوحي تصاعدي بحيث صدرت كتب الصفوف الأول والسادس في عام ٢٠٠٠، الثاني والسابع في عام ٢٠٠١، الثالث

والثامن في عام ٢٠٠٢. الرابع والتاسع في عام ٢٠٠٣. أما كتب الصف الخامس والعاشر، فمن المتوقع صدورها هذا العام ٢٠٠٤/٢٠٠٥.

وفي اختيارنا للعينة الممثلة قمنا باتباع ما يأتي :

(أ) تحليل ٣٠% من الكتب الشاملة لمجتمع الدراسة (باستثناء كتب اللغة الإنجليزية) ، وبهذا تكون عدد الكتب التي خصصت للتحليل، ٦٠ كتاباً.

(ب) اعتماد أسلوب الاختيار العشوائي الطبقي، اخذين بعين الاعتبار عدد حصص المبحث ونسبتها المئوية من العدد الإجمالي في كل صف من الصفوف (الأول وحتى التاسع الأساسي).

(ج) استثناء كتب اللغة الإنجليزية، نظراً لتأخر قسم المناهج بإصدار كتب الصف الخامس والسادس والسابع والثامن والتاسع حيث ما زال الطلبة يدرسون المقررات لأردنية (Petra) .

استثناء النصوص الدينية سواء الآيات القرآنية، أم الآيات الإنجيلية، أم الأحاديث النبوية، حيث تم الاختصار على تحليل النصوص التي تضمنتها عملية التحليل التي تبناها المؤلفون وليس التفسيرات التي نقلت عن التفسير التي فسرت القرآن الكريم، وبهذا تم الاكتفاء بتحليل شرح المؤلفين، وتعليقهم.

أما المباحث التي تم إخضاعها للتحليل فهي:

- اللغة العربية للصفوف الأول والثاني والثالث والسابع والثامن.
- التربية الإسلامية للصفوف الأول والثاني والرابع.
- الاجتماعيات (التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية والتربية المدنية) للصفوف الثاني والثالث والرابع والسادس والسابع والثامن.
- العلوم للصفوف الأول والسادس.
- التكنولوجيا للصف السادس والثامن.
- الفنون والحرف للصف السادس.
- الرياضيات للصفوف الأول والرابع والسادس.

❖ نتائج التحليل ونقاشها :

أولاً : النماذج التعبيرية للذكور والإناث كما وردت في النصوص :

(١) الصيغ والتركيب اللغوية المعبرة عن الأدوار الجندرية حسب المبحث

الجدول رقم (١-١)

التعابير الجندرية موزعة حسب المبحث والجندر

المبحث	عدد التعابير اللغوية (المواقف)	عدد التعابير الذكورية	النسبة المئوية %	عدد التعابير الأنثوية	النسبة المئوية %	عدد التعابير المحايدة	النسبة المئوية %	(عدد تعابير المبحث نسبة لمجموع التعابير)
اللغة العربية	٢٣٣٩	١٦٣٣	٦٩,٨	٤٤١	١٨,٩	٢٦٥	١١,٣	٣٢,٧٢
التربية الإسلامية	٢١٦	١١٢	٥١,٨	٤٥	٢٠,٨	٥٩	٢٧,٣	٣,٠٣
الاجتماعات	١٩,٢	٩٧٥	٥١,٣	٣٥,٩	١٨,٩	٥٦٨	٢٩,٩	٢٦,٦٠
العلوم	١٢٥٤	٤٢٣	٣٣,٧	٣٧	٠,٣	٧٩٤	٦٣,٣	١٧,٥٤
الرياضيات	٧٧٢	٤٦٨	٦٠,٦	١٤٦	١٨,٩	١٥٨	٢٠,٥	١٠,٨٠
التكنولوجيا	٦٦٥	٥٠٣	٧٥,٦	-	-	١٦٢	٢٤,٤	٩,٣٠
المجموع	٧١٤٨	٤١١٤	٥٧,٦	١٠٢٨	١٤,٤	٢٠٠٦	٢٨,٠	١٠٠

كما هو مبين في الجدول رقم (١)، أظهرت عملية التحليل أن مجموع الأدوار الجندرية التي تم رصدتها وتحليلها قد بلغ ٧١٤٨ دوراً تم استخلاصها من التعابير النصية ومن ثم تصنيفها إلى ٤١١٤ موقفاً لغوياً ذكورياً أي ما يعادل (نسبة ٥٧,٦%) من المجموع العام و ١٠٢٨ موقفاً لغوياً أنثوياً (نسبة ١٤,٤%) و ٢٠٠٦ موقفاً محايداً (بنسبة ٢٨,٠%) وعليه فقد احتلت التعابير الذكورية أكثر من نصف المواقف تلويها للتعابير المحايدة وأخيراً التعابير الأنثوية. إن دل هذا على شيء فإنما يدل على أن عينة الكتب قيد البحث ما زالت تتحاز من حيث التعابير إلى الذكورية وعلى حساب الأنثوية.

وبالعودة للجدول يتضح أن عدد تعابير المبحث الواحد نسبة إلى مجموع التعابير في جميع المباحث المدروسة (والمعبر عنها في الجدول بنسبة للتركيز) قد سجلت أعلى نسبة لمبحث اللغة العربية (٣٢,٧%) تلاها الرياضيات بنسبة (٢٦,٦%) ثم العلوم (١٧,٥%) ، ثم الرياضيات (١٠,٨%) ، فالتكنولوجيا والتربية الإسلامية . يمكن تفسير تكتني نسبة تركيز التعابير في مبحث التكنولوجيا بحقيقة أن هذا المبحث يُدرس ابتداء من الصف السادس وعليه فإن عدد

الكتب المدروسة قليل نسبياً. هذا بالإضافة لطبيعة نصوص التكنولوجيا (غير الجندرية) النادرة الاعتماد على الجنس. بالرغم من ذلك فقد لوحظ أن هذا المبحث يخلو تماماً من التعبيرات الأنثوية ويسجل أعلى نسبة ٧٥,٦% من استخدام التعبيرات الذكورية. لا شك في أن عدم الانتباه لضرورة تصحيح هذا الواقع سيساهم في التأثير السلبي على رغبة الفتيات في الالتحاق في التخصصات العلمية لاحقاً مما سيقلل أيضاً من نسبة مشاركتهن وانتماجهن في الحرف ذات العلاقة ويعزز النظرة الاجتماعية المتوارثة . هذا وتتفاقم هذه المشكلة عند ملاحظة تنفي نسبة التعبيرات الأنثوية في مبحث العلوم (٠,٣%). وبشكل عام يلاحظ الارتفاع النسبي في عدد التعبيرات الذكورية المستخدمة في كافة المباحث بالمقارنة مع عدد التعبيرات الأنثوية . وتتصاعد هذه النسبة لتسجل الرقم الأعلى في التكنولوجيا (٧٥,٦%) تليها اللغة العربية (٦٩,٨%) ومن ثم الرياضيات (٦٠,٦%) فالتربية الإسلامية (٥١,٨%) ومن ثم الاجتماعيات (٥١,٣%) فالعلوم (٣٣,٧%). في المقابل فإن أعلى نسبة للتعبيرات الأنثوية رصدت في التربية الإسلامية (٢٠,٨%) ومن ثم اللغة العربية والاجتماعيات والرياضيات حيث بلغت نفس النسبة في المباحث الثلاث (١٨,٦%) ويأتي العلوم في المرتبة قبل الأخيرة (٠,٣%) ويليه التكنولوجيا الذي يخلو منها (صفر%) بشكل عام فإن المواقف الأنثوية تشكل نسبة ضئيلة جداً بالمقارنة مع المواقف الأخرى حيث بلغت بالمجموع نسبة ١٤,٤%، ولعل الرسوم البيانية الآتية للمباحث التي تم إخضاعها للتحليل توضح الفروق في عدد المواقف الجندرية الذكورية والأنثوية والمحايدة .

الجدول رقم (١ - ب)

الرسوم البيانية التي توضح الفروق في تكرارات المواقف الذكورية (اللون الأزرق) والأنثوية (اللون الأخضر) والمحايدة (اللون الأحمر) للكتب المدرسية.

الانجذعيات	التربية الإسلامية	اللغة العربية
العلوم	الرياضيات	التكنولوجيا

وبالنظر إلى خصوصية اللغة العربية كمبحث رئيسي يلاحظ ما يأتي :

- ١- إن حصص اللغة العربية تشكل أكثر من ٢٠% من عدد الحصص الإجمالي نسبة لجميع المباحث الأخرى والبالغ عددها ١٠ مباحث. وعليه يقضي للطلبة خمس وقتهم في تعلم اللغة العربية.
- ٢- إن ما يتم تعلمه في اللغة العربية له أثر كبير على ما يتم تعلمه في المباحث الأخرى لا سيما أنها مادة تفكير تشمل في طياتها كافة المواضيع المتعلقة بالمباحث الأخرى بشكل تكاملي.
- ٣- إن احتواء اللغة العربية على نسبة ٦٩,٨% من التعبيرات الذكورية يدل على أن ما يتعلمه الطلبة في اللغة العربية ينسجم مع النهج الذي يسيّر عليه المجتمع (البيت والعمل) إذ أنه

يعزز اللغة التمييزية التي يتوقع من قسم المناهج أن يعمل على إعادة صياغتها بما يتلائم وفلسفته واستراتيجيته المعلنة بخصوص تغيير صورة المرأة النمطية "والتي يبدو من التحليل الكمي الوارد أعلاه أن كافة المباحث قد قامت بتعزيزها.

(ب) الصيغ والتركييب اللغوية المعبرة عن الأدوار الجندرية حسب الصفوف والمراحل: عند دراسة العلاقة بين عدد التعابير الجندرية والصف تبين أن عدد المواقف اللغوية الذكورية يتزايد كلما ارتقى الطلبة نحو الصفوف العليا. وتجنباً للتفصيل غير المجدي قمنا بتقسيم الصفوف إلى مرحلتين : المرحلة الأولى وتضم الصفوف من ١- ٣ والمرحلة الثانية وتضم الصفوف ٤- ٩ لما في ذلك من دلالة إدراكية، علماً بأن عدد الكتب المدروسة في المرحلتين متساو. وعليه تم جمع عدد التعابير الجندرية في كل مرحلة باعتبارها وحدة واحدة. ومن ثم تصنيفها إلى مواقف لغوية ذكورية وأنثوية ومحيدة وحصرها في الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

التعابير الجندرية موزعة حسب المرحلة والجندر

مرحلة الصفوف ٤ - ٩				مرحلة الصفوف ١ - ٣					
المجموع الكلي	المجموع	التعابير المحايدة	التعابير الأنثوية	التعابير الذكورية	المجموع	التعابير المحايدة	التعابير الأنثوية	التعابير الذكورية	
٧١٤٨	٤٦٦٧	١٣٥٦	٦٧٨	٢٦٣٣	٢٤٨١	٦٥٠	٣٥٠	١٤٨١	العدد
	%١٠٠	%٢٩,٠	%١٤,٥	%٥٨,٥	%١٠٠	%٢٦,٢	%١٤,١	%٥٩,٧	النسبة في المرحلة للوحدة
%١٠٠		%١٩	%٩,٠٠	%٣٧,٠٠		%٩,٠٠	%٥٠,٠٠	%٢١	النسبة التركيبية من المجموع العام

يوضح هذا الجدول أن عدد وبالتالي نسبة المواقف الذكورية في المرحلة الواحدة يزيد عن المواقف الأنثوية والمحيدة بفارق كبير. ففي مرحلة الصفوف ١ - ٣، بلغت نسبة المواقف اللغوية الذكورية إلى الأنثوية إلى المحايدة ٥٩,٧% : ١٤,١% : ٢٦,٢% أي أن المواقف الأنثوية هي الأدنى. وفي مرحلة الصفوف من ٤ - ٩ بلغت هذه النسب ٥٨,٥% : ١٤,٥% : ٢٩% أي أن المواقف الأنثوية أيضاً سجلت الحد الأدنى. وبمقارنة مرحلة بمرحلة يتضح أن نسبة المواقف الذكورية من المجموع العام (النسبة التركيبية) للمواقف الجندرية في مرحلة ٤ - ٩ أعلى من مرحلة ١ - ٣ (٣٧% : ٢١%) أي أن الظاهرة في تزايد طردي مع المرحلة.

وتبدو هذه الاستنتاجات منسجمة تماماً مع الاستنتاجات الموضحة سابقاً والتي تؤكد على الارتفاع الملحوظ في استخدام التعابير الذكورية في نصوص كتب العينة بالمقارنة مع الأنثوية (الأدنى في الاستخدام) والمحايدة.

ثانياً: الأدوار المرتبطة بالنوع الاجتماعي :

(أ) الأدوار المرتبطة بالنوع الاجتماعي في النصوص:

لقد تم مسح جميع الأدوار المرتبطة بالنوع الاجتماعي الواردة في نصوص جميع كتب عينة الدراسة ومن ثم تصنيفها إلى وظائف حسب المبحث وتبويبها في الجدول رقم (٣). يتضح من النظرة الأولى والأولية للجدول كثرة عدد الوظائف المعطاة للرجل مقارنة بالمرأة في جميع الكتب المدروسة. ولأغراض الدراسة تم اعتبار الوظيفة التي تتكرر أكثر من مرة وظيفة مرتبطة بالنوع الاجتماعي.

جدول رقم (٣)

الوظائف التي تظهر بها المرأة والوظائف التي تظهر بها

المبحث	المرأة (عدى عن كونها أما ^(١) وزوجة ^(٢))	الرجل (عدى عن كونه أباً وزوج)
الرياضيات : (أ) الصف الأول الجزء الأول والثاني	مديرة (لمرة ولحده فقط)، معلمة موظفة في متجر (لمرة واحدة فقط)	معلم، تاجر ^(٣) ، عامل، مزارع، فلاح، عذاء، صيدلي، ملاك، طباط (لمرة واحدة فقط).
(ب) الصف الرابع الجزء الأول	لم تظهر في أي وظيفة مطلقاً ولا حتى كأم.	تاجر ^(٣) ، معلم، بقال، عامل، بائع، مزارع.
(ج) الصف السادس الجزء الأول	لم تظهر في أي وظيفة مطلقاً	تلجبر، معلم، عذاء، مزارع، سائق حافلة، مماح، بقال، فلاح، بائع
العلوم: (أ) الصف الأول الجزء الأول	ممرضة (لمرة ولحده فقط) صورات المرأة داخل البيت وهي تطبخ تسكب الطعام، تحلب البقرة	طبيب ^(٤) (عيون، أذن، أسنان، غام) نجار ^(٥) (مكرر كثيراً)، عالم أحياء، عامل، فني لحام كهرباء، صيد، صيدلي، رجل إطفاء، مزارع، شرطي، معلم.
(ب) الصف الأول الجزء الثاني	لم تظهر في أي وظيفة مطلقاً	معلم، بقال، نجار ^(٥) (مكرر) كثيراً، مزارع ^(٦) (مكررة كثيراً)، خشاب، رسام، راصد جوي، خزاف، رائد فضاء، سياد، حكيم، لاعب كرة قدم، بحار.

تليع جدول رقم (٣)

المبحث	المرأة (عدى عن كونها لها ^(١) وزوجه ^(٢))	الرجل (عدى عن كونه لها ^(٣) وزوج)
(ج) الصف السادس الجزء الأول	عداءه (مرة واحدة)، لاعبة تنس أرضي (مرة واحدة).	عداءه، رياضي قفز، لاعب كرة قدم، حكم، لاعب تنس أرضي، لاعب كرة سلة، راصد جوي، جتاف.
(د) الصف السادس الجزء الثاني	لم تظهر في أي وظيفة مطلقاً	علم أحياء، علم طب، علم صيدلة (الدوية)، مطم علوم، عامل نطق في كهرياء.
التكنولوجيا: (أ) الصف السادس الجزء الأول والثاني	علمه (مرة واحدة)	عامل، فني، مهندس معماري، مهلبس ميكانيكي، رسام، رياضي مصمم، ساعف.
(ب) الصف الثامن	لم تظهر في أي وظيفة مطلقاً	صاحب وظيفة، عامل، فنان في لحام.
الفنون والحرف: (١) الصف السادس	لم تظهر في أي وظيفة مطلقاً	فنان تشكيلي ^(٣) ، عامل، حاكم، ملك.
اللغة العربية : الصفوف: الأول، الثاني، الثالث، السابع، الثامن	معلمة، فلاحه تذر الأرض، (مشاركة في مسيرة وطنية بشكل محدود)	شاعر، فنان، حكم، ملك، موظف، بخار، مطم، فارس (مكررة)، مزارع، طبيب عيون، لاعب كرة، شرطي، جندي، مهندس، طيار، فلكسي، مشارك في مسيرة وطنية، صياد، فارس، قبطان، قائد حربي.
الاجتماعيات (التاريخ، الجغرافيا، التربية الوطنية: الصفوف : الثاني، الثالث، الرابع، السادس، السابع، الثامن	معلمة، خيطة	بحار، فلاح، شرطي، عامل، طيار، منيع، معلم، مدير (مكررة) ، مهندس، محامي، عضو مجلس بلدي، مزارع، دليل سيالي، عامل فخر، موظف، عامل بناء، سائح شرطي، لاعب كرة قدم، تلجر، محافظ.

* مكررة بشكل ملحوظ

اعتماداً على الجدول أعلاه يلاحظ ما يأتي :

- ١- لم تظهر للمرأة في أي وظيفة في معظم الكتب المدروسة وعلى وجه التحديد رياضيات الصف الرابع، رياضيات للصف السادس، علوم الصف الأول الجزء الثاني، علوم الصف السادس، التكنولوجيا للصف الثامن والفنون والحرف للصف السادس.

٢- ظهرت للمرأة لمرة واحدة فقط في كتب العلوم للصف السادس، الجزء الأول والتكنولوجيا للصف السادس الجزء الأول والثاني. عملياً يمكن اعتبارها لم تظهر بأي وظيفة.

٣- ظهر الرجل في العديد من الوظائف وبشكل مكرر.

٤- ركزت كتب الرياضيات على مهنة التجارة للرجل فكان تكرارها ملحوظاً جداً.

٥- ركزت كتب العلوم على مهن الرجال المرتبطة بالطب بجميع أنواعه، والعلماء لكافة التخصصات والتجارة والزراعة والرياضة بجميع أنواعها.

٦- ركزت كتب التكنولوجيا على مهن الهندسة للرجال على اختلاف أنواعها وكذلك على الفنيين.

٧- ركزت كتب الفنون على مهن الفنون التشكيلية للرجال.

٨- ظهرت المرأة (خاصة في كتب العلوم) كأم وهي تطبخ وتسكب الطعام وتطوي الملابس وترتب الدولاب وتغسل وتخبز وترعى الأطفال خاصة وقت المرض.

وبذلك يمكن القول بأن كتب العينة حصرت دور المرأة بكونها معلمة أو طالبة أو ممرضة بدرجة أقل. وسلطت الضوء على كونها أمّاً أو زوجة أو إبنة. بينما أعطت للرجل وظائف غير محددة ومتنوعة ورئيسية وقيادية. ومن الجدير بالذكر أن كتب الاجتماعيات (التاريخ والجغرافيا) قد خلت أو كادت تخلو من ذكر مواقف أنثوية للقراءة والمناقشة والتصور من قبل طلبة المرحلة الأساسية (١ - ٩) إذ ركزت تلك الكتب على تاريخ بطولات وممارسات الذكور دون التطرق إلى الأدوار التي لعبتها النساء عبر التاريخ العربي والإسلامي. ويظهر ذلك جلياً في كتاب تاريخ الصف الثامن حيث عرض تاريخ الحضارة العربية والإسلامية من حيث أنظمتها السياسية والقضائية والاقتصادية والعلمية على أنها من صنع الرجال، ولم يأت على ذكر المرأة باستثناء ما عرضه عنها كأم أو جارية أو زوجة أو ابنة، في حين سلط الضوء على تبوّ الرجل لقيادة المجالات العلمية والسياسية والأدبية والفنية والتجارية، فأظهره عالماً ومخترعاً وطبيباً، ووزيراً ووالياً ونائباً ومجاهداً، وقائداً، وجندياً مقاتلاً، وفتياً ومديراً وبناءً ووراقاً، وتاجراً، ونحوياً وشاعراً وموسيقاراً، ومغنياً وفناناً.

أما كتاب الجغرافيا لنفس الصف (الثامن) فقد خلى تماماً من ذكر المرأة. في حين تطرق كتاب التاريخ للصف السادس للمرأة فأظهرها في مرحلة ما قبل الإسلام - كحالة اجتماعية وحصر إبداعاتها بذكر الخنساء كشاعرة، وخديجة كتاجرة وأم عمارة الأنصارية كحكيمه وبذلك غدى ذكر هؤلاء النساء الثلاثة إضافة لتقليدية متبورة ومتصنعة وبعيدة كل البعد عن مبدأ الاندماج الذي يركز عليه مفهوم النوع الاجتماعي. ومما يؤكد هذا الاستنتاج أن الكتاب عمد إلى ذكرها يزيد عن عشرين مبدعاً مثل ابن ماسويه وابن سينا وموسى بن شاكر وابن الهيثم وجابر بن حيان والخوارزمي وابن خلدون وسيبويه والطبري والمتنبي وابن خرداذبه والجاحظ وحنين بن إسحاق وثابت بن قره وعبد الله بن المقفع والخليل بن أحمد وأبو تمام والبحري وأبو نواس والجاحظ وياقوت الحموي...الخ.

وفي كتاب اللغة العربية التي تم تحليلها في هذه الدراسة لم تذكر سوى ثلاث أدبيات هن سميعة عزام و فدوى طوقان وليلانه بدر، بينما تم ذكر حوالي ٥٣ شاعراً وأديباً وروائياً وللتفصيل تم ذكر ليلانه بدر في كتاب اللغة العربية للصف الثامن مقابل ٢٢ أديباً وشاعراً وقصصياً. أما فدوى طوقان فقد ذكرت من بين ١١ أديباً وشاعراً في كتاب الصف الثاني. ومن بين خمس شعراء ذكروا في كتاب اللغة العربية للصف الثالث لم تذكر أي امرأة، في حين ذكرت سميعة عزام من ضمن ١٣ شاعراً وأديباً. هذا وعلى كتاب الصف الأول من أي شخصية أدبية نسوية بالرغم من ذكر ٤ شعراء في الجزء الأول .

أما من حيث الأنشطة فقد انحصرت وارتبطت أنشطة المرأة بأعمال البيت فهي تغسل وتطبخ وتكوي وتسقي الزرع وتطعم الحيوانات وتقوم على تربية الأطفال ومساعدتهم في دروسهم ومدواتهم والمهر على راحتهم وقت المرض. في حين ظهر الرجل خارج المنزل بشكل مستمر وامتدت أنشطته لتشمل كافة المجالات الرياضية والعلمية والترفيهية والقيادية والمقاومة للاحتلال .

ومن ناحية العواطف فقد ظهر الرجل كشجاع، مقدام، جريء، مغامر، صلب ولا مبالي بالمقارنة ظهرت المرأة كنعيج للحنان، مُكَلَّة، تابعة، مكومة، وخائفة، مترددة وجبانة.

(ب) الأنوار المرتبطة بالتنوع الاجتماعي المستشفة والظاهرة في الصور:

بالإبقاء نظرة تحليلية للصور التي تضمنتها الدروس التي اشتملت عليها الكتب موضوع العينة، يلاحظ أن الصور المعبرة عن الأدوار الجنسانية للذكورة قد أكتت ما عبرت عنه الأدوار

الجنديرية المرتبطة بالنصوص، فقد أظهرت الصور الجنديرية الذكورية الرجل كآب ومدير وتلميذ وولد لا مهالي وولد يحترم القانون وأولاد فرحون ومعلم وجندي وسجين ورفض لقمع الاحتلال وخياط وفلاح ومزارع وطبيب وصياد ونجار. كما وأظهرته وهو يدرس ويحتفل ويساعد في إعداد المائدة ويؤدي الطيور ويحمل سكيناً وسهاماً ويتباهى بعضلاته ويعمل في المصنع ويعبت في الكهرياء ويصعد على عامود الكهرياء وينام، ويصيد... أما الصور الجنديرية الأنثوية فقد أظهرت المرأة وهي تُعلم وترسم وتدرس وتلعب وتلهو وتجمع الثمار وتُدرس ابنتها وترعى ابنها المريض وتنتهي وتقرّع وتشارك في مجالسة أسرتها وتغسل الصبحون والثمار. هذا ولم يتم احتساب التكرارات لتلك المواقف حيث تم الاكتفاء باستعراضها مع الإشارة إلى أن هذه المواقف قد تكررت بنسب متفاوتة ولكنه يشار إلى أن تكرار الصور الجنديرية الذكورية كان أكبر بشكل ملحوظ من تكرار الصور الجنديرية الأنثوية. في الصور، ظهرت المرأة أيضاً مشاركة للرجل في رفض ممارسات الاحتلال المتمثلة في اقتلاع الأشجار كما في الصورة المعروضة في صفحة ٧٨ من الجزء الأول من كتاب اللغة العربية للصف الثاني. أما الصورة المعروضة في صفحة ٨٨ من نفس الكتاب فقد أظهرت المرأة وهي تستغيث مكومة نتيجة لهدم جرافات الاحتلال لبيتها.

ومن الجدير بالذكر أن المرأة لم تظهر في الصور التي تلقي الضوء على مظاهر العنف والتخريب. حيث اقتصرت هذه الصور على الذكور الذين ظهروا كأولاد يأخذون صغار الطيور (كتاب اللغة العربية للصف الثاني الصفحات ٤٨، ٥٨، ٦٠) أو يخربون الممتلكات العامة (كتاب اللغة العربية للصف الثاني الصفحات ٩٠) أو يعيثون بالكهرياء (كتاب اللغة العربية للصف الثاني صفحة ٩٠) أو يسوقون مركبات آبلتهم يتهور (كتاب الصف الثاني الجزء الثاني ص ٨٠). هذا والصورة المعروضة في صفحة ٤٩ من كتاب اللغة العربية للصف السادس تظهر الرجل يحمل سكيناً بعنف ظاهر.

ومن الأهمية بمكان التطرق لظاهرة متكررة في كتب اللغة العربية، فعلى الرغم من ظهور الإناث في بعض الصور إلا أن التلميذات التطبيقية التي ظهرت في التمارين والأنشطة المتعلقة بالصورة قيد الدرس جاءت بالصيغة الذكورية فعلى سبيل المثال، في درس وداد تطعم الدجاج صفحة ٨٦ من كتاب اللغة العربية للصف الأول ظهرت وداد وهي تلطف الدجاج وتجمع البيض... الخ في حين استخدمت التلميذات الذكورية في التدريبات اللغوية التي تطلب وضع دائرة حول الدال في الكلمات زاء، دار، سال، عاد.

وفي الدرس التاسع من نص الكتاب حيث الصورة لرحلة مشتركة إلا أن التمارين والتدريبات والتعابير اقتصرت على المواقف والكلمات والصور التي تعبر عن الأدوار الذكورية حتى أنه تم استثناء صورة المعلمة التي تضمنتها صورة الدرس الرئيسية في التمرين الذي يطلب وصل للصورة بالجملة المناسبة .

أما فيما يتعلق بالأدوار داخل المنزل فقد ظهر الرجل شريكاً في بعض الأعمال المنزلية ولكن بشكل محدود فباستثناء ما ظهر عليه وهو يعد المائدة (اللغة العربية للصف الثالث) ويرفع فناجين الشاي (اللغة العربية للصف الرابع) في صورتين اثنتين لم يكن هنالك أي دور آخر يبرز هذا العمل بشكل ينم عن توجه.

طغنت الصور الذكورية على الصور الأنثوية أو المختلطة في جميع الكتب المدروسة، وهنا تجدر الإشارة إلى أن الصور الأنثوية التي عرضتها الكتب المدرسية لم تظهرها كعنصر محوري في موضوع الصورة بل كعنصر تال أو أظهرتها صغيرة الحجم كما في الصور الواردة في الصفحات ٢٨، ٣٨، ٤٨، ٦٩، ٧٩، ٨٢ من كتاب اللغة العربية للصف الثاني، الجزء الثاني. واقتصر ظهور المرأة كمحور للصورة في الحالات التي أبرزت دورها التقليدي في ممارسة بعض أعمال المطبخ كما في الصفحات الواردة ٥، ١٢، ١٤، ١٥، ٢٦، ٣٨، ٤٥، ٤٦، ٨٣ من كتاب الصف الثاني، الجزء الثاني للغة العربية. أو كونها معلمة، كما في الصورة صفحة ١٤ من كتاب الصف الثاني الجزء الأول.

وكمقارنة لكتب مختارة من العينة قيد الدراسة فإننا نورد أدناه بعض الملاحظات العامة المتعلقة بكافة التحليلات المتبعة في هذه الدراسة :

كتب العلوم :

(أ) العلوم، الجزء الأول، للصف الأول، للطبعة الثانية:

- ١ - استخدمت التعابير الذكورية في جميع أهداف الكتاب والبالغ عددها ٣١ هدفاً.
- ٢ - استخدمت التعابير الأنثوية بنسبة هامشية (٦%) بالمقارنة مع التعابير الذكورية والمحادية ويذكر أن رُبع التعابير المحادية ارتبطت بصور ذكورية.
- ٣ - لم تستخدم التعابير الأنثوية في الأنشطة مطلقاً. وتوزعت التعابير الذكورية والمحادية مناصفة على الأنشطة أي بنسبة ٥٠% لكل منهما.

٤- تكررت ١٠ تعابير محايدة مثل (أفكر، أكتب، أضع دائرة حول....) ولم تتكرر التعابير الذكورية أو الأنثوية.

(ب) العلوم، الجزء الأول للصف الثاني، الطبعة الثانية :

١- يخلو الكتاب من ذكر للأهداف.

٢- استخدمت التعابير الأنثوية بنسبة هامشية (٥%) بالمقارنة مع التعابير الذكورية والمحايدة. ويذكر أن أكثر من ثلث التعابير المحايدة ارتبطت بصور ذكورية.

٣- لم تستخدم التعابير الأنثوية في الأنشطة مطلقاً. وتوزعت الأنشطة مناصفة بين ما هو مكتوب بتعابير ذكورية ومحايدة أي بنسبة ٥٠% لكل منهما.

٤- تكرر ١٥ تعبيراً محايداً في الكتاب. ولم يتكرر أي تعبير ذكوري أو أنثوي .

(ج) العلوم، الجزء الأول للصف السادس، الطبعة الثالثة :

١- جميع أهداف الكتاب وعددها ٤٠ جاءت بالصيغة الذكورية.

٢- استخدمت التعابير الأنثوية بنسبة هامشية (٨%) وكذلك الصور الأنثوية بالنسبة للتعابير وللصور الذكورية والمحايدة.

٣- تكرر ٣١ تعبيراً بصورة محايدة مثل (أستنتج، أرسم، أثبت،....) و ٩ بتعابير ذكورية مثل (لاحظت، حاول، ماذا تستنتج، لديك لاحظت....).

(د) العلوم، الجزء الثاني للصف السادس، الطبعة الثالثة :

١- جاءت جميع أهداف الكتاب وعددها ٥٥ بالصيغة الذكورية.

٢- استخدمت التعابير الأنثوية بنسبة هامشية (١%)، بالمقارنة مع المحايدة (٦٦,٥%) والذكورية (٣٢,٥%). ظهرت التعابير المحايدة في معظم التجارب واستخدمت صيغة المتكلم مثل (نحن نعرف، ماذا نسمي...) وتعتبر هذه ايجابية بالمقارنة مع المناهج الأردنية أو الطبقات السابقة لهذا الكتاب.

كتب الرياضيات :

(أ) الرياضيات، الجزء الأول للصف الأول، الطبعة الثالثة :

١- يخلو الكتاب من ذكر للأهداف.

٢ - استخدمت التعبيرات الأنثوية بالنسبة الأكبر (٤٢,٥%) بالمقارنة مع التعبيرات الذكورية (٣٧,١%) والمحايدة (٢٠,٤%)، بينما بقيت نسبة صور الإناث هي الأقل (١٨,٤%) مقارنة بصور الذكور (٣٩,٥%) والمختلطة (٤٢,١%).

٣- تكرر ١٧ تعبيراً محايداً. ولم يتكرر أي تعبير ذكوري أو أنثوي.

(ب) الرياضيات، الجزء الثاني للصف الأول، الطبعة الثالثة:-

١ - يخلو الكتاب من ذكرٍ للأهداف .

٢ - استخدمت التعبيرات الأنثوية في النصوص بنسبة أقل (٢٢%) من التعبيرات الذكورية (٥٨%). أي أن التعبيرات الذكورية سجلت الأغلبية ويلاحظ زيادتها الكبيرة بالمقارنة مع رياضيات الجزء الأول .

٣ - تكرر ١٨ تعبيراً محايداً. ولم تتركز التعبيرات الأنثوية أو الذكورية .

٤ - بالرغم من استخدام صور مختلطة إلا أن بعض عناوين الدروس لم تعكس تعابير محايدة، ونذكر على سبيل المثال للوحدة التاسعة بعنوان "باسم في مكان الألعاب" والوحدة الثامنة بعنوان "يوم المعلم". والدرسان يبدآن بصور مختلطة إلا أن التعبيرات الذكورية احتلت محور العناوين .

٥ - اقتصرَت صور الحركة على الذكور. وهنا نرفق الصورة المعروضة في صفحة ٣٨ على سبيل المثال .

(ج) الرياضيات، الجزء الأول للصف الرابع، الطبعة الأولى :

١ - يخلو الكتاب من ذكرٍ للأهداف.

٢ - استخدمت التعبيرات الأنثوية بنسبة أقل (٢٨,٦%) من التعبيرات للذكورية (٣٣,١%) والمحايدة ٣٨,٣%.

٣ - سجلت صور الإناث بالنسبة الأعلى (٤٣,٣%) مقارنة بصور الذكور (٣٣,٤%) والمختلطة (٢٣,٣%).

٤ - تكرر ٣١ تعبيراً محايداً. وتكرر تعبيراً واحداً ذكورياً هو (ملاحظة للمعلم) ولم يتكرر أي تعبير أنثوي.

(د) الرياضيات ، الجزء الأول للصف السادس ، الطبعة الرابعة :

- ١- يخلو الكتاب من ذكرٍ للأهداف.
- ٢- استخدمت التعبيرات الأنثوية بصورة هامشية (٩%) بالمقارنة مع التعبيرات الذكورية (٦٨%) والمحايدة (٢٣%).
- ٣- تكرر ٢٨ تعبيراً ذكورياً مثل (تفحص، ابحث، ظلل، جد...الخ). وتكرر ١١ تعبيراً محايداً مثل (نلاحظ، نفتح، نصل...الخ). إن البندين ٢ ، ٣ يؤكدان على وجود تمييز واضح مبني على أساس الجنس ولصالح الذكور. هذا وتكررت التعبيرات الذكورية في كافة الأسئلة والأنشطة.
- ٤- استخدمت التعبيرات المحايدة بأسلوب يوحي بالتمييز للذكور، فعلى سبيل المثال استخدم الفعل المذكر (قص...) وتبعه تعبير محايد. (وبذلك نكون قد كونا مثلاً...).
- ٥- تم التركيز على إعطاء الرجل وظيفة تاجر. وهي وظيفة تكررت في الأسئلة والأنشطة والأمثلة والنصوص. مثال ص (٩٠ - ٩١).

كتب التكنولوجيا :

(أ) التكنولوجيا للصف السادس :

- ١- لم يرد أي تعبير أنثوي وبالمقابل استخدمت التعبيرات الذكورية بنسبة (٦٤%) والمحايدة بنسبة (٣٦%). وباعتبار التكنولوجيا علماً تطبيقياً فإن عدم استخدام التعبيرات الأنثوية يوحي للطلبة بأن المهن والعلوم التطبيقية تقتصر على الذكور.
- ٢- وردت جميع الأسئلة بالتعبيرات الذكورية أما الأنشطة فوردت إما بتعبيرات ذكورية أو محايدة.
- ٣- استخدمت التعبيرات التي تحمل معنيين (محايد / ذكوري) بطريقة تؤكد المعنى الذكوري مثل استخدام كلمة الطلبة والتي تحمل المعنى للمحايد بإضافة كلمة لحد لتصبح "أحد الطلاب" ويحول المعنى لذكوري. والأمثلة على ذلك كثيرة مثل "اثنين من الرسامين" و "شكى لك أحد الزملاء".
- ٤- عدد التعبيرات الذكورية المكررة (٣٠) أكثر ، وبفارق واضح، من عدد التعبيرات المكررة المحايدة (١٣). كما أن التكرار في التعبير الذكوري الواحد أكثر من التكرار في التعبير المحايد.

- ٥- نسبة التعابير الذكورية أعلى من نسبتها في كتاب العلوم للصف السادس.
- ٦- تم تأكيد فعل الأمر المذكر بوضع سكون على آخره مثل " قمْ بزيارة...وازلقْ واحصلْ على و أنقلْ واعرفْ....الخ).
- ٧- لوحظ تكرار تنكير الفاعل (من يقوم بالفعل هو منكر) في حين تكرر ذكر فوائد العمل بالصيغة المحايدة (صيغة الجمع في المتكلم مثل نستفيد).
- ٨- لوحظ اقتصار وحدات ودروس كاملة على الذكورية في التعبير وللتصار وحدات ودروس أخرى على التعبير المحايدة. مثلاً جاءت تعابير الدرس الثالث والخامس ذكورية. بينما جاءت تعابير الدرس الرابع أكثر محايدة .

(ب) التكنولوجيا للصف الثامن :

- ١- لا توجد أهداف لجميع وحدات الكتاب الأربعة.
- ٢- التعابير الذكورية المتكررة تتبع للوحدة الواحدة ولا تتكرر في بقية الوحدات، لذا فإنه لم يتم احتسابها لأغراض الدراسة وينطبق هذا أيضاً على التعابير المحايدة المتكررة .
- ٣- خلا الكتاب من أي تعبير أنثوي (النسبة صفر %) ، في المقابل استخدمت التعابير الذكورية بنسبة (٨٤%) والمحايدة بنسبة (١٦%). أي أن التمييز (بالمقارنة مع كتاب التكنولوجيا للصف السادس) يزداد لصالح الذكور مع تقدم مرحلة الدراسة .
- ٤- خلا الكتاب من الصور الأنثوية.
- ٥- الوحدة الأكثر تمييزاً في التعبير الذكورية هي وحدة الحاسوب، بينما استخدمت اللغة العلمية (صيغة المبني للمجهول) المحايدة في وحدة "المكتفات".
- ٦- خلت الوحدة الرابعة من أي دلالة جنسانية محايدة واقتصرت على التعابير الذكورية.

كتاب الفنون والحرف للصف السادس :

- ١- استخدمت التعابير المحايدة في جميع الكتاب وذلك بالتركيز على صيغ المتكلم مثل نحن، نقوم، أعمل، أقصُ أو أستخدِم المصدر مثل .

- ٢- لا نستطيع الاعتماد على الصور كمؤشر وذلك لقلة الصور ذات الدلالة للجنس (النوع الاجتماعية).
 - ٣- بشكل عام للكتاب متوازن من ناحية النوع الاجتماعي ويمكن استخدامه كحالة مثالية لبقية الكتب المدرسية.
 - ٤- جميع المؤلفون ذكور (٣).
 - ٥- لجنة التحكيم متوازنة (ذكر واحد + أنثى واحدة).
 - ٦- المشاركون في ورشات الكتاب ٤ إناث + ٤ ذكور.
 - ٧- المشاركون في المنهاج كلفة ٢٦ إناث + ٢٦ ذكور.
- خلاصة التحليلات السابقة :
- استناداً إلى التحليلات الكمية والنوعية المتعلقة بالتعبير الذكورية والأنثوية والمحايدة الظاهرة في كتب العينة على شكل مواقف أو أدوار أو صور ، يمكن تلخيص النتائج ونقاشها كما يأتي :
- أولاً : سيادة عدد للتعبير اللغوية للذكورية على التعبير اللغوية الأنثوية المستخدمة في كتب العينة بشكل قاطع ويبدو ذلك جلياً من خلال :
- ١- استخدام اللغة للذكورية في الأغلبية الساحقة للمواقف والتمارين والأنشطة.
 - ٢- تكرار أسماء وصور الرجال أكثر (وبفارق ملموس) من أسماء وصور النساء.
 - ٣- سيادة الأسماء الذكورية في المواقع الرئيسية والقيادية، إذ ظهر الرجال بصورة ساحقة كأبطال وعلماء ورياضيين ومؤلفين ومخترعين وأبناء، في حين ظهرت النساء بوضوح في المواقع الثانوية.
 - ٤- ارتفاع عدد الوظائف والأدوار والأنشطة المعطاة للرجل خارج البيت.
 - ٥- قلة عدد الأدوار والأنشطة المعطاة للرجل خارج البيت.
 - ٦- انحصار ومحدودية عدد الوظائف والأدوار والأنشطة المعطاة للمرأة خارج البيت.
 - ٧- تعدد الأدوار والأنشطة التي تقوم بها المرأة داخل البيت.

ثانياً : تكريس الصورة النمطية للأدوار المرتبط بالنوع الاجتماعي ويظهر ذلك من خلال :

١- قوالب أعمال مهام وأنشطة المرأة وحصرها في الأعمال داخل البيت ومهنة المعلمة (التدريس) والأنشطة التقليدية التي لا تحتاج لإبداع والتي تقع ضمن كونها أمّاً ترعى المنزل بما فيه من أطفال وزوج وحقل وحيوانات أليفة.

٢- تجاهل التراث العلمي والأدبي والسياسي للمرأة.

٣- ربط عوامل تطور المجتمع بالرجل وإلقاء الضوء على مساهمته على كافة الأصعدة التنموية.

٤- تجاهل الأدوار القيادية التي نبواتها المرأة والإصرار على إظهارها في أدوار ثانوية.

٥- التأكيد على عاطفية المرأة وعقلانية الرجل. وقوالب كافة انفعالاتهما.

ثالثاً : التخيّل في استعمال اللغة ذات الدلالة النوع اجتماعية إذ يلاحظ ما يأتي :

١- خلو الكتب من منهجية محددة في استخدام اللغة الجندرية ففي حين استخدم كتاب الفنون والحرف التعبيرات المحايدة التي جاءت عن طريق استخدام المصدر أو صيغة المتكلم، استخدمت بعض الدروس اللغة الذكورية واستخدمت اللغتين المحايدة واحتوت دروس أخرى على خليط من التعبيرات المرتبطة بالجنس بطريقة عشوائية غير منهجية.

٢- استخدم فعل الأمر مع التشديد على وضع السكون في آخره بتفعيل اللغة بصورة ذكورية.

٣- أدخلت كلمات مثل أحد لتؤكد تفعيل اللغة بصورة جندرية ذكورية.

٤- استخدمت التعبيرات المهنية ذات الدلالة الجندرية الذكورية مثل ميكانيكي، خباز، بناء...الخ.

التوصيات :

انطلاقاً من أن الكتب المدرسية تساهم في تنمية المجتمع وتغيير الثقافة السائدة، ولأهمية تفعيل كافة الطاقات البشرية في تنمية فلسطين فإننا نوصي بإتباع الوسائل الآتية من أجل إدماج النوع الاجتماعي في الكتب المدرسية بشكل خاص والمناهج بشكل عام :

أولاً : وضعوا سياسة للمناهج الفلسطينية :

* العمل على وضع استخدام النوع الاجتماعي كمؤشر يمثل واحداً من عناصر بناء المناهج التي يجب أن يتم تضمينها في الخطوط العريضة للمناهج الفلسطينية بشكل واضح وصريح.

- تحديد نسبة مئوية تضمن تحقيق العدالة في تمثيل النوع الاجتماعي في الكتب المدرسية وحث المؤلفين على الالتزام بها سواء من خلال النصوص، أو التمارين أو الأنشطة، أو الصور والتمارين.
- عقد اجتماعات للأطراف المعنية بالتأليف والعملية التعليمية لمناقشة موضوع النوع الاجتماعي وبيان أهمية تضمينه في الكتب المدرسية.
- مراجعة الكتب بعد الانتهاء من تأليفها من قبل لجان تحكيم متخصصة في موضوع النوع الاجتماعي وإقرارها بعد إجراء التعديلات المنسجمة مع التوجهات المذكورة أعلاه.
- تشجيع الأبحاث والدراسات على مستوى الوطن لاستطلاع توجهات المعلمين والمواطنين من جميع الفئات الاجتماعية والاقتصادية والفكرية والسياسية حول هذا الموضوع والحصول على تغذية راجعة من المواطنين.

- عقد ورشات عمل للتدريب على إدماج النوع الاجتماعي في المناهج المدرسية.
- حث وسائل الإعلام والنقابات والجمعيات والمؤسسات الثقافية على أفراد أنشطة خاصة بالنوع الاجتماعي وتوضيح علاقتها بالانتمية مع التركيز على دور المناهج في هذا السياق.

ثانياً : فرق التأليف

- تضمين النوع الاجتماعي في محتوى أهداف المؤلفين العامة والخاصة.
- مراعاة مبدأ التسلسل المنطقي والميكولوجي فيما يتعلق بإدماج النوع الاجتماعي في الكتب المدرسية. كأن يتم وضع الصورة الجندرية سواء التعبير اللغوي أو المصور بما يتناسب ومرحلة النمو التي يعيشها الأطفال ذكوراً أو إناثاً.
- تجسيد واقع المرأة التاريخي والعلمي والنضالي عبر النصوص والصور التي يجدر أن يتعرض لها الطلبة الفلسطينيين كي تكون جزءاً متكاملأ مع عناصر البنية المعرفية والثقافية الأخرى المساهمة في بناء شخصية المواطن الصالح .

ثالثاً : الهيئات الإدارية والتعليمية في المدارس.

- إعطاء تغذية راجعة مكتوبة حول هذه القضية بشكل مستمر إلى مديرية المناهج العامة.
- توعية ومتابعة المرشدين والمشرفين التربويين بموضوع النوع الاجتماعي ودوره في التنشئة الصالحة.

- عند ورشات عمل وحوارات متخصصة بالموضوع داخل المدرسة تضم المدرء والمعلمين والمشرافين التربويين ونشر خلاصات هذه الورشات عبر وسائل الإعلام المتعددة.
- تشجيع الطلبة من خلال النقاش والتمارين الصفية والواجبات والأنشطة، على انتقاد النماذج التمييزية وحثهم على التفكير في وسائل الحد منها لتحقيق تنمية فلسطينية أفضل.

قائمة المراجع والمصادر

أولاً : المراجع العربية :

- ١- الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، (١٩٤٨).
- ٢- اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز، (١٩٧٩).
- ٣- وثيقة إعلان دولة فلسطين، (١٩٨٨).
- ٤- أبو لغد، إبراهيم وآخرون، (١٩٩٦) "المنهاج الفلسطيني الأول للتعليم العام، الخطأ الشاملة"، مركز تطوير المناهج الفلسطينية، رام الله - فلسطين.
- ٥- سنيورة، رندة وآخرون (٢٠٠١) تقرير حول وصلة المرأة الفلسطينية بالاستد إلى اتفاقية القضاء على كافة أشكال التمييز ضد المرأة، مركز المرأة للإرشاد القانوني والاجتماعي، القدس، فلسطين.
- ٦- السعدي، فتحية (٢٠٠٠) "عملية التنشئة الاجتماعية وتمثيلات الصورة خلال نماذج لكتب مدرسية تونسية"، ورقة مقدمة في مؤتمر مركز إبداع المعلم، رام الله - فلسطين.
- ٧- كلاب، الهام (١٩٨٣)، "هي تطبخ، هو يقرأ"، معهد الدراسات النسائية في العام العربي - كلية بيروت الجامعية - بيروت لبنان.
- ٨- كمال، زهيرة (١٩٩٨): تضمن النوع الاجتماعي في المناهج التربوية، ورقة مقدمة إلى ورشة العمل الخاصة بأعضاء الفريق الوطني الفلسطيني لإعداد المناهج، مركز تطوير المناهج. رام الله - فلسطين.

- ٩- صبري ، خولة شخثير (١٩٩٨): "نظرة متوازنة للجنس في التعليم : أمثلة لتحارب بعض الدول"، ورقة مقدمة إلى ورشة العمل الخاصة بأعضاء الفريق الوطني الفلسطيني لإعداد المناهج، مركز تطوير المناهج، رام الله - فلسطين.
- ١٠- مركز إبداع المعلم (١٩٩٨): "التنوع الاجتماعي وعلاقته بالمناهج"، ورقة مقدمة إلى ورشة العمل الخاصة بأعضاء الفريق الوطني الفلسطيني لإعداد المناهج، مركز تطوير المناهج، رام الله - فلسطين.
- ١١- جرباوي، نقيده (١٩٩٤): "الجنسوية في بعض كتب الأطفال المدرسية"، شؤون المرأة، الجزء الرابع، نابلس - فلسطين.
- ١٢- جرباوي، نقيده (٢٠٠٤) : "المرأة في المناهج الفلسطينية"، المؤسسة الفلسطينية للحوار والديمقراطية (مفتاح، القدس).
- ١٣- تقرير التنمية البشرية (٢٠٠٢) : برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ووزارة التخطيط والتعاون الدولي، برنامج دراسات التنمية - جامعة بيرزيت، الفصل الرابع ص ٦٥ - ٨٤.
- ١٤- جبران، شهناز (٢٠٠٣): "النوع الاجتماعي والدستور الفلسطيني"، مؤتمر الدستور الفلسطيني وأسس للتنمية البشرية المستدامة، برنامج دراسات التنمية جامعة بيرزيت - ص ١٣٣ - ١٤٥.
- ١٥- اندريه، ميشيل (١٩٨٦)، "لا للنماذج في أدوار المرأة والرجل" أونيسكو، بيروت - ص ١١.
- ١٦- رؤية استراتيجية وبرنامج عمل مرحلي (٢٠٠٤)، وزارة شؤون المرأة، السلطة الوطنية الفلسطينية، رام الله، شباط ٢٠٠٤. ص ٢٧.

استشرافات

**التكنولوجيا الرقمية وتأثيرها
في تجديد النظم التعليمية**

أ. د. ضياء الدين زاهر



التكنولوجيا الرقمية وتأثيرها في تجديد النظم التعليمية

أ.د. ضياء الدين زاهر

❖ إحداثيات جديدة لعصر جديد :

يشهد العالم منذ عقدين - لو يكاد - إرهاصات بزوغ عصر جديد أطلقته تشكيلة من المتغيرات والمستجدات التي مازالت تتساقط تداعياتها، السلبية والإيجابية، على عالمنا بشكل متسارع، الأمر الذي مهد لظهور مجتمع عالمي جديد يطلق عليه " مجتمع ما بعد الصناعة (Post Industrial Society) أو مجتمع المعرفة (Knowledge Society) . وهو ذلك المجتمع الذي تنحصر مشكلته الأساسية في مواجهة "معرفة متفجرة" بإيقاعات متسارعة في كافة المجالات العلمية والتقنية، وبالتالي يصبح تنظيم العلم والمعرفة، إنتاجا ونشرا وتعظيما وتوظيفا هو مهمة التعليم، مما يتطلب بالتالي تنمية بشرية قادرة على إنتاج واستهلاك هذه المعرفة.

وصاحب هذا المجتمع تصاعد ثورات كبرى لعل في مقدمتها: الثورة الصناعية الثالثة، والتكتلات الاقتصادية- الاستراتيجية الكبرى، والتحول إلى الاقتصاد الكوني، واشتراكية الاقتصاد الحر، وتصاعد دور المرأة في القيادة، والثورة الديمقراطية، وذهضة الفنون والآداب... الخ. (حول هذه الثورات: Naibitt,et.al,1990)

على أن أكثر هذه المستجدات هي الثورة الصناعية الثالثة التي تجاوزت بكثير ما سبقها من ثورات علمية وتقنية وأثرت في استحداث معارف وتقنيات غيرت إلى حد كبير من أشكال الحياة ونظم المجتمع.

وهي ثورة تركز بالأساس على المعلومات وإداعات العقل البشري في ثلاثة مجالات أساسية هي: المعلوماتية، والاتصالات عن بعد، والهندسة الحيوية.

وقد استطاعت هذه الثورة العلمية والتكنولوجية، وبخاصة ما اتصل منها بمجالات الإلكترونيات والمعلومات والأنوية والتكنولوجيا الحيوية وتكنولوجيا الليزر أن تفرض تغيرات

عميقة على كافة عناصر الحياة ، وأن تعيد توزيع الثروة في العالم ، فلم تعد الثروة بشكلها التقليدي كالمال والموارد الطبيعية ، هي الأساس إذ فاقتها في الأهمية ثروة المعرفة والمعلومات ، حيث تعتمد العمليات على المعرفة والتكنولوجيا المتقدمة (High-Tech) الأمر الذى تمخض عنه ظهور نظم إنتاجية قائمة على المعرفة (knowledge Oriented Production System). (زاهر، ١٩٩٨) .

وبالتالى أصبحت الموارد الأساعية هي "الموارد الذهنية" من المعلومات وبخاصة تلك التى تطلب عليها الصفة الذهنية كمهارات التحليل والتركيب واختيار البدائل ، وصياغة الرؤى المتكاملة لإنجاز المهام، ومن ثم أصبحت هي الأساس في تشكيلة المهارات الإنتاجية كبديل للمهارات العضلية" و "المهارات اليدوية الذكية " التى سبق للعصور السابقة أن فرضتها. فالمهارة الذهنية إذن أصبحت المهارة الوحيدة الصالحة في ظل إنتاج كثيف المعرفة لمجتمع أسسه المعرفة .

فالتطورات الحديثة في مجالات الهندسة الحيوية وإحلال المواد وعلوم الفضاء وغيرها أسهمت في ترسيخ هذه "المهارة للذهنية" وأسرت في إحداث تغييرات عميقة في بنية ومنهجية المعرفة، من حيث طبيعتها ومداها وتوجهاتها، عابرة بها جميع مجالات المعرفة؛ الطبيعية منها والاجتماعية، في إطار دراسات عبر معرفية (Transdisciplinary Studies) قادتها إلى اقترابات منهجية حديثة، كنظرية الأنماط (System Theory) ، ونظرية الكارثة (Cutastrophe Theory) ونظرية الشواش (الفوضى) (Theory Chaos) الأمر الذى ترتب عليه تغييرات قادت إلى تراجع منهجية الوضعية المنطقية الكلاسيكية لتحل محلها منهجية "ما بعد الحداثة"، ولتى يأتى في مقدمة سماتها التعقد (Complexity). (زاهر وقمبر، ٢٠٠٣) ،

وقد أحدثت كل هذه التطورات تغييرات عميقة فيما يمكن مشاهدته من ظواهر عاصفة، كذئوع العولمة، والتغير الجوهري في نظم العمل، ونشوء أزمات اجتماعية بيئية متفاقمة، والتحول العميق في البنى المجتمعية التى قادت لتغييرات ثقافية مذهلة وسببت العديد من المشكلات.

والأمر الهام في كل هذا بالتحفة لنا أن التعليم أصبح يلعب دوراً جوهرياً في عمليات بناء المعرفة التى هي أحد المكونات الأساسية للاقتصاد بمعناه الحديث، كما صار التعليم بمثابة البنية التحتية الدينامية للتنمية، بل وأصبح القطاع الرائد فيها، فهو أساس إنتاج، ونقل، وتطبيق

المعرفة، وأخذ زمام المبادرة للارتقاء بالعقل والأداء الإنساني والارتفاع بإنتاجيته وبما يقود إليه من تحولات في شكل، ينقله من الروتينية إلى الإبداعية .

ومما عمق من أهمية التعليم أن بزوغ مصادر الإنتاج أصبح مرهوناً بتطبيق العلم والتكنولوجيا في وسائل الإنتاج والتوزيع، فخمس الناتج القومي الإجمالي في الدول الصناعية يسبق الآن على إنتاج وتوزيع المعلومات من خلال التعليم والتدريب أثناء الخدمة، والبحث، والتطوير .

وقد كان لكل هذا تداعيات جذرية تمثلت في إحلال معظم وظائف الخدمات والتكنولوجيا المتقدمة محل الوظائف الروتينية والوظائف ذات المهارات المتدنية . فلنشطة قديمة قد تحولت بالكامل إلى الميكنة وانتهت إلى غير رجعة... كما أن تكنولوجيا المعلومات قد أحدثت ثورة في جميع قطاعات المجتمع، والقيل من مناطق النشاط البشري ببقية بدون لمس، فالنتائج أثرت بقوة وفوراً على الاقتصاد في العمل والصناعة، كما في التعليم والتدريب والأبحاث.

فالمجتمع المعرفي يطور المعلومات والمهارات الأساسية المتعلقة به التي سوف تصبح فاعلة أكثر وأكثر كوامل للإننتاج. فشبكة العمل القائمة على أساس استعمالات المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات من بعد، وخلق فرص جديدة للاتصال والعمل، قد صنعت طرقاً جديدة محتملة للإنتاج، والتوزيع، والخدمات.

وفى غضون السنوات القليلة القادمة سوف تحدث أكثر وأكثر شبكات الاتصالات الرقمية تغييرات اجتماعية تؤثر في الناس والمؤسسات في كافة أنحاء العالم، ولعل الفهم الواعي للنتائج المحتملة لمثل هذه الشبكات سوف يساعدنا على تعزيز التغيير الإيجابي وتقليل التأثيرات المرغوب فيها .

كما فُرضَ تدوير تكنولوجيا المعلومات بطابعها الثوري والرقمي على أداء كافة أنشطة المجتمع المعاصر، واستطاع الدور المتسع للمعلومات أن ينقل الاهتمام في النشاط الاقتصادي من إنتاج المواد إلى معالجة المعلومات وصناعتها، الأمر الذي ارتفع بنمو منحى التعلم لغالبية أفراد المجتمع عبر الخدمات والمنتجات للمعلوماتية التفاعلية، وعالية السرعة.

وقد صار تبادل المعلومات، وخاصة المرتبطة بالتطعم، العامل الأهم في تطوير وتنمية المجتمع المعرفي، حيث تحولت نظم تبادل المعلومات من أنماط الاتصال الشفوية إلى

نظم معلومات نقاطية متقدمة . وقد أدى ذلك إلى تغير جذرى في نمط الحياة وفى معظم مؤسسات المجتمع وفى مقدماتها المدارس والجامعات ومراكز للتدريب على كافة مستوياتها وتوجهاتها.

الأمر الذى تطلب من المؤسسة التعليمية أن توائم نفسها مع الأهمية المتصاعدة للمعلومات فسي حقل الإنتاج، وخاصة وأن التراجع الاقتصادى للأمم أصبح منسوباً. لحد كبير لتختلف هذه المؤسسة (ضمن متهمين آخرين). وهنا تصبح المؤسسة التعليمية مطالبة بالتجديد، والاتجاه نحو إعادة تأسيس اقتصاد معولم (Global Economy)، بوصفه للطريق المؤدى إلى الانتعاش الاقتصادى (Economic Revival)، والارتقاء بمستواه التنافسى وقدرته على اجتذاب رأس المال المتحرك عن طريق رفع المهارات لدى قوة العمل، والقوة الإبداعية للعلماء، والعمال المهرة... الخ.

كما يتوقع على ضوء هذا الاستخدام للفاعل والمكثف لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات حدوث تخفيض واضح في تكاليف عمليات التعلم والتعليم، وتعزيز لعملية التعلم ذاتها من خلال توفير بيانات متنوعة للتعلم داخل المجتمع المتعلم، تلك البيانات التى تتنوع بين خدمات المعلومات والمكتبات الافتراضية، والمنتجات المعلوماتية الرقمية، مدعومة بالاتصالات عن بعد، وبمعلم موجه (Tutor) لإرشاد المتعلمين، هذا إلى جانب الخدمات التقليدية كمصادر معلوماتية للقيمة المضافة.

ففى ظل هذه الظروف ليس من المستبعد أن ينهض المتعلم العربى بدوره في إحداث النهضة المبتغاة وأن يصبح في مقدرة نظم التعليم العربية أن تدعم التعلم من أجل التمكين .

❖ جدلية التعليم والتكنولوجيا الرقمية بين الأمل والإحباط :

إذا كانت التطورات التكنولوجية الكبرى قد استطاعت - على مر التاريخ - أن تمتلك القوة على تغيير المجتمع ككل، فإنها بالتالى تعتبر مسئولة مسئولة كاملة عن التحولات والتغيرات فى طبيعة النظم التعليمية.

والملت أن تاريخ استخدام للتكنولوجيا فى تدعيم للتدريس والتعلم مفعم بالأمل والإحباط معاً، بل أنه فى معظم الحالات، تم استخدام اللوح الإردواى، والسمبورة، والطباشير، والكتاب

المدرسي، وأفرخ الورق (Flip-Chart)، والأدوات المصغية، والإذاعة، والأقلام، والتلفزيون، وعارض الشفافيات (Overhead Projector)، والكمبيوتر، على أنها أدوات تكميلية لعملية التدريس. ويستخدم حالياً برنامج عرض اللوحات (PowerPoint) في "تقديم اللوحات" إلى جانب التلفزيون المتصل بالأقمار الصناعية، ومؤتمرات الفيديو المكثفة، والتلفزيونات اللاسلكية، والترجمة الآلية. (Bates, 2001)

وعلى الرغم من كل هذه المحاولات والاستخدامات التكميلية، فإن استخدام التكنولوجيا بهذه الطريقة لا يجعلها تحل محل المعلم، ولا محل الفصل الدراسي، فاستخدام التكنولوجيا كأداة تكميلية لعملية التدريس لا يعتبر تغييراً جذرياً في طرق التدريس، بل هو مجرد تحسين لما كان يتم بالفعل داخل الفصل الدراسي.

وقد أدى استخدام التكنولوجيا في معظم الحالات إلى زيادة تكلفة التدريس، فبالإضافة إلى تكلفة الأدوات، يحتاج المعلمون إلى مزيد من الوقت في الإعداد. وقد يستفيد الطلاب بدورهم من التحسن في جودة عرض ملاحظات المعلم، وقد يصبح الفصل مكاناً شيقاً أكثر نتيجة لاستخدام الصوت والصورة، غير أنه من الصعب وجود علاقة يمكن قياسها بين استخدام التكنولوجيا ومخرجات التعلم المحسنة. (Bates, 2001)

والحقيقة أن هذا التزامن بين التطورات التكنولوجية - خاصة المعلوماتية والاتصالية - ومراحل تقدم التعليم وانتشاره مسألة تاريخية تقترن بما يشار إليه بعملية إعادة البناء (Restructuring) الأمر الذي جعلنا نطلق عليها اسم التكنولوجيات المعزجة (Disruptive Technologies)، يعني أن التكنولوجيات الحديثة تحل محل التكنولوجيات السابقة وتتجاوزها، حتى وإن كانت هذه التكنولوجيات السابقة قد اعتبرت عماد الحياة لفترات طويلة (Rosenberg, 2001, 19-20)، ولعل أوضح مثال على الدور البنائي للتكنولوجيا هو اختراع "يوحنا جوتنبرج" (J. Gutenberg) آلة الطباعة في عام ١٤٣٦ ميلادية فألّته الطباعة هذه كانت بمثابة تكنولوجيا لإعادة البناء، حيث حلت محل ٢٠٠٠ عام من الكتابة باليد والتواصل المبني على الورقة، وقد أدى ذلك بالتبعية إلى ظهور "المدارس" لاحتياج الأفراد إلى التعلم كي يقرأوا.

ومنذ عهد "جوتنبرج" تقلصت المسافة الزمنية بين ظهور التكنولوجيات التي تعيد البناء. فلقد تغيرت الأجواء الاتصالية مرة أخرى ما بين منتصف الثمانينيات وبدايات التسعينيات من

القرن التاسع عشر بظهور تكنولوجيات من قبيل التلفزيون ، والهاتف ، والمذياع ، والأفلام التي أضافت لمسة واقعية إلى الاتصالات التي لم تكن ممكنة من قبل. وبعد ذلك بأربعين عاماً هز الظهور الدرامي للتلفزيون (التلفاز) نموذج الاتصالات أكثر. وقد قاد ذلك إلى ما دعاه مارشال سالكون " القرية العالمية " (Global Village) فقد ظهرت يومياً في منازلنا وجوه، وأصوات، وخبرات الأفراد في جميع أنحاء العالم (Rosenberg,20).

لذا، فقد اعتقد الكثيرون أن هناك "ثورة في التعليم" من حيث الطريقة التي يتعلم بها الناس ، والطريقة التي يعلمون بها . ويسمع المهتمون بمجال التعليم عن إصلاحات وثورات في العقود القليلة الماضية ، بيد أن معظمها لم يتحقق ، أو لم تكن الاستفادة منها طويلة الأمد ، أو لم تكن لها قيمة حقيقية كما أشرنا من قبل ... " ألم يكن الراديو، ثم الأفلام ، ثم التلفزيون ؛ ثم الكمبيوتر ، بمثابة ثورات مستمرة في التعليم العالي ، ثم ماذا حدث ؟. لقد تم شراء كميات كبيرة من الأدوات ، وتم تدريب العاملين ، ثم بعد انطفاء شعلة الجديد ، طواها النسيان " (See: Bates, op.cit; pp:26-27).

فعندما ظهر "التلفزيون" مثلاً وأدى فعلياً لوجود المتعلمين، واستطاع أن يجلب أي صورة للتعليم إلى الحجرة الدراسية، كما استطاعتشرطة الفيديو أن تستحوذ على وجود أفضل أنواع التعليم المتواصل الاستخدام . ولكن ذلك لم يتحقق بهذه الطريقة .. " فالتعليم التلفزيوني " على الرغم من بعض النجاحات الغير عادية لبعض برامجها لم يجلب أية " يوتوبيا تعليمية " والسبب الرئيسي الذي لم يجعل التلفزيون " مدرساً للجميع " هو افتقاره إلى الخصيصة الأساسية للتدريس، وهي القدرة على التفاعل مع المتعلم ، وتقديم التغذية الراجعة ، وتغيير المقدمات لتناسب مع احتياجات المتعلمين وتلبيها . فالتلفزيون كان وسيلة واحدة لتوصيل المعلومات ، ولكنه لم يكن تعليم حقيقي كما هو الأمر في حالة " الكمبيوتر الشخصي " الذي كان أشبه " بالنصوص الكتابية " ، والذي تركز حول أداء ممل وفقاً لاستراتيجية تعليمية معروفة بـ " التمارين والأداء " (Drill and Practice) ، فالمتعلم يقرأ ليضع ساعات ، ويستجيب لما يشاهده على الشاشة من أمثلة مكتوبة بشكل مسيء مع أقل حد من التغذية الراجعة (Feed Back) ، ثم يعيد الكرة من جديد . (أنظر : Hardin,2000 ، كذلك أنظر: Rosenberg, 21).

غير أن قدوم التكنولوجيات الأوسع مثل الإنترنت والوسائط المتعددة وشبكة المعلومات العالمية قاد إلى تغييرات ذات دلالة في التدريس والتعلم وفي التعليم والتدريب في المراحل

التعليمية، اصطلاح على تسميته بمصطلح جديد يستخدم لوصف تطبيقات مثل هذه التكنولوجيات الرقمية فى التعليم وهو مصطلح "التعلم الالكترونى" (E.Learning). هذا التعلم الذى ينذر بتغيرات ثورية فى تدريس الكبار الذين يسعون لتحسين مهاراتهم أو متابعة تعليمهم العام (Bates, Op.Cit,).

ولكن هل أدى إِبْخَال الإنترنت إلى ثورة فى التعليم؟

الإجابة على هذا السؤال تقتضى التروى... حيث إن البعض يرى بشكل عام أن شبكة الانترنت هي: (شبكة من الذهب).. فى حين يراها البعض الآخر (فخاً فضياً) لمستهلكين سدج. (See:T.Stevenson, 2002)

ووفقاً لوجهة النظر الثلاثية المتشائمة (أنه فخ فضى) فتشواهد أن الانترنت لم يوفر حتى الآن فرصة توسيع اختيارات التعلم أمام المعلمين والطلاب الذين كان من حسن حظهم التعامل مع الانترنت، ولديهم عدد قليل عن أجهزة الكمبيوتر، وإرشاد مناسب للاستخدام. ويتوفر هذا فى أفضل الحالات فى فصل دراسى واحد، وفى مدرسة واحدة داخل أى نظام، ولم يصبح أمراً منتظماً فى كافة مرافق المدرسة.

فى حين أن البعض يعطى تقييماً مختلفاً لدور الانترنت الثقافى والتعليمى ، فيقول كريس ريد " مثلاً من جامعة " جورن ماسون " : " لا يجب أن ننظر إلى الشبكات على أنها مجرد قنوات لإسعاد الناس ، بل علينا - بدلاً من ذلك - أن ندرك أن الانترنت بيئة تركيبية يمكن أن يوجد فيها التفاعل ، والابتكار الجماعى ، مثلما يوجد فى مواقف العالم الواقعى . ويعنى هذا أكثر من مجرد التفاعل مع بشر آخرين ، فتطور وتقدم " الكيانات الذكية " يسمح للمصممين على الخط من خلق شخصيات فى الفضاء يمكنها توضيح دورها فى بيئة معينة ، وتقوم بتوجيه نفسها أيضاً ، وتتكيف مع ما يحيط بها من المستخدمين والكيانات الأخرى التى تؤثر فى تلك البيئة ، وأكد " ريد " أيضاً على أننا لا يجب أن ننسى أن " تكنولوجيا الشبكات " لا تؤثر فقط على عالم التعليم ، فللشبكات قوة تأثير على مدى أوسع من الجمهور العام ، وهذا ما يمكن أن نراه فى الشهرة الجماهيرية للخدمات التجارية المباشرة . ومن ثم فلن مفتاح هذا هو استراتيجيات تشجيع الناس على استخدام أدوات الشبكات لمواصلة التعلم طوال حياتهم ، وحتى بعد انتهاء فترة التعليم الرسمى بوقت طويل " (Carvin,1996) .

ويشكل عام فئان المحدد الرئيسى الجديد للاستفادة من الانترنت مرهون بالتقدم فى التكنولوجيا الرقمية^(٢) ، والتي تبدو مجاوزة للوظائف التقليدية للألة وامتداد لحواس الإنسان ووظائفه . وبالتالي فهي تمتلك إمكانيات قادرة على تغيير منظومة التعليم ، وأنماطه ، ومبائله ، وموارده ، وفلسفته ، ومبائلاته ، ودوره ، ومؤسساته ، ومناهجه ، حتى تكاد تختفى الآن حجرة الدراسة المغلقة ، كما تختفى المكتبة القائمة على الكتب وحدها (كما أوضح من اسمها) ، وانفتحت المدارس ليس فقط على المجتمع بل على العالم ، وأصبحت لنادى حقيقة " بـ مدارس بلا أسوار " وبمكتبات إلكترونية أو افتراضية ، واتسعت المكتبة وأصبحت تجمع بين جوانبها الرحبة الصورة ، والكتاب ، والفيلم التعليمى ، وبرامج الفيديو ، وبرامج الكمبيوتر المسجل على أقراص مدمجة (CD-Rom) ، والتسجيلات الصوتية ، وشبكة الانترنت وغيرها ، وتغير أسمها من المكتبة إلى مركز مصادر المعلومات ، أو مركز مصادر التعلم . ويتغير أنماط التعلم المفتوح والجامعة المفتوحة ، والمحاضرات الهاتفية أو الهاتفية المرئية من بُعد ، والمؤتمرات المتلفزة المرئية من بُعد (Video Conferencing) ، والتعليم المستمر (زاهر وآخرون ، ٢٠٠٢) .

إن فـمـع السـتـقـدم الـهـائـل فى نماذج التكنولوجيات الرقمية ، لاسيما المحاكاة والبرمجيات الذكية ، والتزاوج بين المعلومة الذكية ، والمرئية ، والمسموعة ، وكذلك النمو "الجرثومى" لشبكات نقل المعلومات ، ومن بينها شبكة الانترنت ، وما تلعبه الأقمار الصناعية من دور هائل فى إلغاء عنصر المسافة ، قدم نظام "التعليم من بُعد" حلاً غير تقليدية للعديد من المشكلات والمعضلات التى يعانى منها "التعليم النظامى".

ويشكل عام ، فإن دور للتكنولوجيا الرقمية فى توفير الإمكانيات الضخمة للنظم التعليمية يجعلها ماسى وزيمسكى (Massy & Zemsky) فى الآتى :

- ١- تعتبر استثماراً ميسراً لأن تكلفة الاستخدام لكل طالب ستكون منخفضة ، وأيضاً لأن الدخول على كمية هائلة من المعلومات سيكون متاحاً أيضاً بتكلفة منخفضة .

(٢) تقدر الأوراق المتداولة على شبكة الانترنت بـ ١,٥ مليون ورقة ، وتعتبر أشد خطوط الشبكة إزحاماً هي تلك التى يعبرها المستهلكين الأكثر ثراءً ، بينما أقل الخطوط كثافة توجد حيث أكثر السكان كثافة والذين ينخفض بشكل مطرد ومعدل دخلهم العلم . لذا يصبح قول Stevenson صحيحاً "فى عكسيت" ما بعد الصناعى " يبدو وكأنه يتسع خيوط شبكة "سـرـمـديـة" من الانسـجـام الرقـمـيـة حـول الكوكب الأرضى (Stevenson) .

٢- تتيج خيارات فردية هائلة في تطبيقاتها، مما يسمح للمعلمين بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وكذلك توفر الراحة القصوى للمعلمين والمتعلمين على السواء من خلال مبدأ التعلم في أى وقت، وفي أى مكان.

٣- تخفف من قيود الوقت في الأنشطة المدرسية، كما تبقى على حالة التواصل بين المعلم والمتعلم، وتؤكد على أهميته، ولكن الاحتكاك المادى المباشر لم يعد كذلك.

٤- تتيج التوجيه الذاتى للمتعلم خلال عملية التعلم، وذلك بزيادة وعيه بالأساليب المختلفة للتعلم، وإقامة عملية تقييم مستمر طوال تقدم الطالب في البرنامج، وتعد المجالات التى يمكن أن تستفيد أكثر من تكنولوجيا المعلومات هي تلك التى تحتوى على عدد كبير من الطلاب، ومناهج ذات مواصفات محددة.

وبوجه عام، يمكن القول بأن التكنولوجيا الرقمية سوف تمكن الطلاب من أن يتحكموا بشكل أكبر في عملية التعلم ، إضافة إلى الفوائد الأخرى المرتبطة بالتعلم الإيجابى ، والمسئولية الشخصية للمتعلم. فليس فقط سيكون بمقدور الطلاب أن يقرروا لأنفسهم متى وأين يتعلمون، بل وكيف يمكن أن يوتقوا ما تعلموا .. وبهذه الطريقة سوف تلعب التكنولوجيا الرقمية المعلوماتية دورها الرئيسى في فصل عملية التدريس عن عملية التعلم.

وبالتالى فإن التكنولوجيا الرقمية بكافة أشكالها وصورها يمكنها أن تكون الجسر نحو المعرفة الجديدة ، وإثراء العملية التربوية ، وتجديد النظم للتطبيقية بشكل عام .

على أنه من زاوية مقابلة لا يمكن إنكار أن هذا النجاح مرهون بعوامل كثيرة تعوق انتشاره، وأهمها أن ٩٠% من مستخدمي هذه التكنولوجيا الرقمية (ولاسيما الانترنت) يعيشون في أغنى ٢٠ دولة في العالم، وأقل من ١% من المستخدمين يعيشون في أفقر ٢٠ دولة في العالم. إذن فكيف يمكن جعل هذه التكنولوجيا جسراً للمعرفة الجديدة في ظل وجود "الملكية الفكرية"، فحتى لو حصل الفلاحون في الدول الإفريقية النامية على موارد للاتصال بالانترنت، فمن أين لهم بالموارد لشراء المعرفة المتخصصة، فالانقسام الذى أحدثه "الاتصال الرقمية" يمكن أن يصبح الوادى الضيق للمعرفة (المزيد أنظر : Stevenson)

كما تظل في هذا السياق عدة قضايا تثيرها تلك التكنولوجيا الحديثة (الرقمية) ، والتى تتغير بنفس سرعة ابتكارها ، وفى مقدمتها قضايا : التحكم فى الجودة ، واعتماد

المقررات الافتراضية، والمساواة ، وإمكانية من ليس أمامهم سبل استخدام التكنولوجيا الحديثة للوصول إليها .

على أنه في جميع الأحوال لن تكون التكنولوجيا الرقمية خاصة الانترنت بمثابة عصا علاء الدين في التعليم، والتي يمكنها أن تسهم أو أسهمت بالفعل في تجديد النظم التعليمية بل الأمل في قدرتها على الربط بين تلك النظم وبين التنمية البشرية المستدامة . وهذا بالضرورة يتطلب تعظيم لاستخدام هذه للتكنولوجيا الرقمية في التعليم من خلال " بناء بنية تحتية تكنولوجية قومية قوية ، وأن ينبع استخدامها مباشرة من حاجات الاقتصاد القائم على أسس المعرفة " . (Bates,op.cit, p.31)

❖ التجديدات في النظم التعليمية :

لا يمكن فهم طبيعة التغيرات والمبتدعات في النظم التعليمية تلك التي أحدثت بفعل للتكنولوجيا الرقمية ما لم يتم فهم مراحل تطور لإنماج التكنولوجيا وتطويعها داخل النظم التعليمية من أجل تجديدها، وفي هذا السياق يمكن التمييز بين الأجيال المختلفة لهذه التكنولوجيات وتطبيقاتها التعليمية على النحو التالي :

الجيل الأول : ويقترب بنموذج المراسلة (The Correspondence Model)

والذى ظهر ومساد في نهايات القرن التاسع عشر، واعتمد بشكل أساسى على المواد المطبوعة، واستخدام المراسلات البريدية في توصيل النصوص إلى الدارسين.

الجيل الثاني : وعرف بنموذج الوسائط المتعددة (The Multi-Media Model)

حيث كان يتم توصيل المعلومات للدارسين عن طريق وسيلة تعلم تكنولوجية متوفرة، قد تكون هاتف أو بث تلفيزيوى أو إذاعى أو بالاعتماد على المواد المطبوعة والأشرطة السمعية (Audiotapes) والأشرطة المرئية (Videotapes)، هذا إلى جانب التعلم بمساعدة الحاسب، والأقراص المنمجة، والفيديو التفاعلى.

الجيل الثالث : وهو ما يعرف بنموذج التعلم من بُعد (The Telelearning Model)

وفيه اعتمدت المؤسسات التعليمية والتربوية على استخدام أساليب أكثر تقدماً، مثل المؤتمرات المرئية أو ما يطلق عليه شبكة الاجتماع من بُعد (Video Conferencing) ، والاتصالات المسموعة المرئية (Audiographic Communication) ، وبرامج الأقمار الصناعية (Satellite Programs) .

الجيل الرابع : والمسمى بنموذج للتعليم المرن (Flexible Learning Model) ويتميز هذا الجيل بالجمع بين كافة الوسائط المتعددة التفاعلية (Interactive Multimedia) تلك التي تقوم بتخزين الرسائل على شبكة الاتصالات العالمية (WWW) حتى يكون المستقبل جاهزاً لقراءتها ، حيث أن معظمها وسائط إلكترونية لا تزامنية (Asynchronous).

الجيل الخامس : وهو ما يسمى بنموذج التعلم المرن الذكي (The Intelligent Flexible Learning Model)

وهذا النموذج مشتق أساساً من الجيل الرابع، حيث يهدف إلى استثمار خصائص الانترنت والشبكة (Web)، ويتضمن هذا النموذج وسائط متعددة تفاعلية مباشرة (على الخط on line)، والقدرة على الدخول لمراكز التعلم، كما يستخدم شبكات الاتصال بواسطة الكمبيوتر عن طريق نظم استجابة آلية .

ويخلص جيم تيلور (Jim Taylor) ملاحظ هذه الأجيال الجدول التالي:

السمات الخاصة بالتكنولوجيا المقدم بها						الأجيال الخمسة للتعليم عن بعد
مقترح الكلفة المؤسسي (مصار نظرياً)	يتضمن تفاعل متقدم	مواد منقحة بدقة	المرونة			
			السرعة	المكان	الوقت	
لا	لا	نعم	نعم	نعم	نعم	١- الجيل الأول : - نموذج المراسلة ..عن طريق : • المواد المطبوعة
لا	لا	نعم	نعم	نعم	نعم	٢- الجيل الثاني : - النموذج متعدد الوسائط • الطباعة • شرائط • الفيديو • الحاسب التتطيمى • الفيديو التفاعلى
لا	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	٣- الجيل الثالث : - نموذج التعلم من بعد • المؤتمرات المسموعة عن بعد • الفيديو كونفرانس

● الاتصال السمعى المرئى ● الإذاعة والتلفزيون	لا	لا	لا	نعم	نعم	لا
٤- الجيل الرابع : - نموذج التعلم المرن عن طريق: ● الوسائط المتعددة التفاعلية ● الإنترنت ● التواصل عن طريق الكمبيوتر	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
٥- الجيل الخامس : - نموذج التعلم المرن الذكى عن طريق : ● وسائط متعددة تفاعلية ● الإنترنت ● التواصل بالكمبيوتر بواسطة نظم استجابة آتوماتيكية ● القدرة على الدخول لمركز التعليم وحرية الحصول على مصادر وعملاته التعليمية.	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم

وتكثنا قراءة الجدول السابق أن الجيل الخامس يمثل ذروة إبداع التكنولوجيا فى المنظومة التعليمية بشكل يحقق غالبية أهدافها، كما يقلص بدرجة كبيرة التكاليف المساعدة مع تعظيم الإشراف المباشر على العملية التعليمية من خلال تطوير وتنفيذ النظم الذاتية لإنتاج المناهج، والنظم الذاتية للتوجيه التربوى ، كما أن هذا الجيل لديه إمكانية لإحداث وثبة كمية فى ظل اقتصاديات الحجم (Economics of Scale) ، وبمعلونة أسلوب الكلفة / الفاعلية (Cost/ Effectiveness Approach) ، كما أن لهذا الجيل القدرة ليس فقط على نقل التعلم من بعد، بل أيضاً نقل خبرة الطلاب والمعلمين.

ويدهى أن هذا الجيل المتقدم من أجيال التكنولوجيا المندمجة فى التعليم والتعلم لا يمكن تقديمه بشكل منفرد كمجموعة من المبادئ المعنوية والمضمنات المتعددة ، وإنما يصبح من المحسّم ضرورة توضيحه من خلال عرض علم لبعض النماذج التى تطبقه ، وتأخذ به ، ولعل الجامعة الافتراضية (الخالقية) (Virtual University) ، والمدرسة الذكية (أو الالكترونية) (E.School) ، من أهم نماذج التجديد فى النظم التعليمية التى أفرزتها التكنولوجيا الرقمية . وسوف نركز على الجامعة الافتراضية فى حدود المساحة المتاحة لنا فى هذه الورقة .

❖ الجامعة الافتراضية :

هى نموذج للتعليم الإلكتروني من بُعد، وهى تمثل أحد أعراض اقتصاديات العولمة، وهى فى نفس الوقت قوة من القوى المهددة للبرج العلى للأكاديمية (Stevenson, 2003).

وقد كانت هذه الجامعة منذ أزل من عقدين من قبل الخيال العلمى، على أننا الآن نستطيع أن ندعى دون أن نبالغ أنه لاتوجد جامعة محترمة فى العالم لا تسعى لوضع مقرراتها وبرامجها على شبكة الانترنت، بل أن العديد من أساتذة الجامعات فى جميع أنحاء العالم يستخدمون الانترنت والشبكة العالمية للمعلومات كجزء متكامل من عملية التدريس . وقد منحت شركة (Web CT Inc) ، وهى من الموردين الأساسيين لبرامج تصميم المقررات على الشبكة -خلال أربع سنوات لحوالى ٢٢٠٠ مؤسسة فى ٨١ دولة ترخيصاً لاستخدام برامجها، بما يصل إلى إجمالى أكثر من عشرة ملايين رخصة للطلاب. وإلى نشأة سوق للتعليم العالى بلغ ١٨ بليون أمريكى عام ٢٠٠٣. (Bates, p.31).

كل هذا جعل الجامعة الإلكترونية أو الافتراضية واقع حقيقى فى ظل الفرص غير المحدودة التى تقدمها شبكة الانترنت بالاعتماد على الكمبيوتر كوسيلة للتواصل (CMC)، والتى تعتبر مصدر ثرى للتفاعلات الفكرية والتى يمكن استغلالها فى العمليات التدريسية من خلال إنشاء "نظام تفاعلى ذاتى" يمكنه تخفيض كلفة التعلم الجامعى والعالى، وبالتالي تقليل التكاليف التى يتحملها الطلاب، وفى ظل هذه الامكانيات تبلور مفهوم التعلم الإلكتروني E.Learning الذى يمثل أحدث جيل من أجيال التعلم من بعد باعتباره يعبر عن نموذج جديد للتعلم نشأ من التوسع المتزايد للتكنولوجيات الرقمية، والذى تقوم عليه الجامعة الافتراضية (للمزيد حول أساسيات هذا التعليم وتقييمه. أنظر، الجمعية الأمريكية للتدريب والتنمية، الأعداد ٨٢، ٧٠، الغراب، ٢٠٠٣).

وقد ارتبط ظهور الجامعة الافتراضية بالعديد من الأسباب بعضها مؤسسى، والآخر اجتماعى اقتصادى. وبالنسبة للأسباب المؤسسية نجد " Bates " يورد أسباب كثيرة فى مقدمتها (Bates, Op.Cit.) :

- إتاحة الموارد التعليمية من خارج المؤسسة على مستوى عالمى وبشكل فوري .
- التفاعل المتزايد والمرن مع الطلاب عن طريق البريد الإلكتروني ومنابر الحوار .
- إتاحة ملاحظات وأشكال وقوائم المراجع وغيرها من المصادر المتعلقة بالمقررات أمام الطلاب فى أى وقت .

- القدرة على مزج النصوص، والرسوم، وقليل من الوسائط المتعددة، بما يمكن من عمل مدى واسع من التطبيقات التطبيقية .
- ربط التخصصات المهنية / العلمية على مستوى عالمي بأهداف البحث والتدريس .
- إتاحة الفرص للتعليم العالمي، وعبر الثقافات، والتعاوني .
- سهولة ابتكار موارد ومقررات بتكلفة قليلة، باستخدام برامج تحت الطلب مثل Web CT، Blackboard .
- تنظيم مواد المقرر عن طريق مداخل على الخط (موقع واحد يتصوق منه الطلاب كافة مصادر التعلم) .
- الكلفة المنخفضة نسبياً بالنسبة للمعلمين من حيث التكنولوجيا .

فسى حين أن الأسباب الأكثر تعقيداً هي الأسباب الاجتماعية على أساس المعرفة بحاجة إلى تعلم كيفية استخدام التكنولوجيا في البحث، والتنظيم، والتحليل، وتطبيق المعلومات بشكل ملائم. فالإقتصاد المتمركز على المعرفة سئل الإقتصاد المعتمد على قطاعات التكنولوجيا الفائقة، مثل الكمبيوتر، والاتصالات للتليفونية، وللتكنولوجيا الحيوية، أو الصناعات الخدمية مثل : الخدمات التمويلية، والصحة، والتسليّة، والفنقة، والسياسة، تتطلب كلها قوى عاملة مرنة مرونة عالية، وقابلة للتعديل، تستطيع أن تتغير باستمرار مع تغير العالم من حولها .

ومن هنا فإن الصناعات القائمة على أساس المعرفة لا تتطلب عمال مهرة تكنولوجيا، وقادرين على متابعة المعرفة، وتجديدها وحسب، بل أيضاً متعلمين دائماً، حتى يمكن لهذا المزج أن يتم بشكل فعال .

وهذه التغيرات في القوى العاملة، ومطالبات الطلاب الأكاديميين بالجامعة، والعاملين بالجامعة بمزيد من المرونة يؤثر تأثيراً مباشراً على "نوع التعلم"، ومن ثم على "نوع التدريس" الذى يتطلب بشكل متزايد الآن كل من الطلاب والعاملين في سياق الإقتصاد القائم على أساس المعرفة.

لهذا كله كان لابد من إعداد المؤسسات الجامعية ككل للدخول في العالم الإلكتروني الرقمي الجديد، وذلك في المجالات المحددة التالية (J.Taylor) :

- إعداد الطلاب للحصول على المعلومات وتكنولوجيا الاتصال والتعامل معها .
- إعداد الطلاب بأدوات الحياة، والاستخدام الروتيني للتكنولوجيا الرقمية، المعلوماتية والاتصالية، في المعاملات الإدارية مع الطلاب .

- إعداد الطلاب بأدوات التعلم، واستخدام تكنولوجيا الاتصالات في جوهر العمليات التعليمية .
- إدخال مقررات وتخصصات في مجالات العالم الإلكتروني الرقعى .
- التفكير والشروع في استخدام وتضمين تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التخطيط الاستراتيجي وتوزيع الموارد .

ويعتبر عقد التسعينيات عام تتويج الجامعات الافتراضية، حيث تكاثرت هذه الجامعات على مستوى العالم لتحقيق ثلاثة أهداف أساسية: إعادة هندسة النظام الجامعي، سياسة وأهدافا ومعايير، وتقويم وإدارة، وخدمات، وامتداد. وكذلك ضمان العدالة الأكاديمية، بالاستفادة من القدرات المحتملة للتعليم الإلكتروني في توفير خدمات تعليمية عالية الجودة لجميع المتعلمين بصرف النظر عن انتماءاتهم أو (علاقتهم أو أماكن وجودهم، ومساعدة المعلمين، إرشادياً، وتدرسياً، وتقويمياً. وأخيراً ضمان توفير تعليم متميز للطلاب الجامعيين، بشكل يعتمد على مقاربات مغايرة وأساليب تدريس جديدة تركز على طرح الأسئلة التي تتحدى الافتراضات الأساسية التي تحكم نظام التعليم الجامعي التقليدي، والطرق المستقرة لأداء العمل به، وتنتج بذلك فرص للتجديد والاستقرار الآمال والمخاوف من التغيير، وتشجع على توفير فرص للطلاب للخراط في مقررات متنوعة .

ولهذا كله فقد توسع إنشاء الجامعات الافتراضية في العديد من البلدان التي تمتلك بنية أساسية تكنولوجية ملائمة تستخدم بالفعل لأمباب اقتصادية أو حكومية وتكون قادرة على التعامل مع التكنولوجيا الرقمية . هذا إلى جانب القوى البشرية عالية التأهيل اللازمة لتدعيم التعليم الإلكتروني .

وتتباين صيغ الجامعات الافتراضية بقدر قدرتها على إلماج التكنولوجيا الرقمية شكلاً وموضوعاً في مجمل المنظومة الأكاديمية . فبينما تقتصر بعض الجامعات على إحداث تكامل بين شبكة المعلومات العالمية والانترنت في للتدريس داخل قاعة الدراسة الجامعية بالطريقة نفسها التي تم بها دمج التكنولوجيات السابقة، (وهذه أبسط الصور) ، نجد جامعات أخرى تقدم صيغة مزدوجة (dual-mode) للتعليم احداها تقليدية، والأخرى قائمة على التعلم الإلكتروني من بُعد. وفي مثل هذه الجامعات قد تتحول من جامعة افتراضية إلى جامعة مفتوحة بعد مدة كما في حالة جامعة " كالتونيا المفتوحة " .

أو الصيغة الكاملة للجامعة الافتراضية فهي تلك التي تعتمد على للتعلم الموزع (Distributed Learning)، وهو خطوة قوية سوف تغير من طريقة عمل المؤسسات الجامعية

للتفسيديّة تغييراً جذرياً. والتعلم الموزع يعنى خليطاً من التدريس وجها لوجه المخفض عمداً، وتعلم على الخط ويتم في مكان العمل، وبوسائل مرنة أخرى تمثل الجيل الخامس. وقوة الصيغة المختلطة في أنها تمكن من الاستفادة من فوائد الدمج بين التعلم على الخط، والتعلم داخل الحرم الجامعي .

وهناك نموذجان من هذا النوع الأخير من الجامعات الافتراضية :

أولاهما : يعتمد على تعاون عدد من الجامعات في شراكة مع القطاع الخاص لاستثمار أنشطتها في التعليم الإلكتروني اقتصادياً،

ثانيهما : يعتمد على استقلالية كل جامعة، وتقديمها لبرامجها مستقلة عن جهات داعمة أو شريكة.

وبالنسبة للنوع الأول نجد عدة نماذج لعل أشهرها (للمزيد أنظر: زاهر، ٢٠٠٣، Bates):

- جامعة ٢١ (University 21) : وهي جامعة إلكترونية مكونة من ١٧ جامعة في دول الكومنولث بشكل أساسي، تضم: جامعة نوتينجهام، وجامعة جلاسجو، وجامعة ملبورن، وجامعة هونغ كونج، والجامعة القومية بسنغافورة، وجامعة كولومبيا البريطانية، وجامعات أخرى . ودار تومسون للنشر في بريطانيا .

ولهذه الجامعات دور أساسي في هذه الشراكة، حيث تشارك بنسبة ٥٠% في تمويل دار

نشر " تومسون " ، والإشراف على الجودة من خلال شراكة مساهمة ، متعددة ، وفي معظم الأحوال تعتمد على رصيدها من المطبوعات كمصادر للمحتويات.

- جامعة Cardean : وهي جامعة افتراضية أنشأتها شركة أمريكية تدعى (Unext) . وقد كيفت مواردها التعليمية من المواد التي تقدمها جامعات : كولومبيا ، وستانفورد ، وشيكاغو، وكارنيجي ميلون ، ومدرسة لندن للاقتصاد. ويتم منح الشهادات باسم كاردين ، موقعة باسم ولاية أليغز .

وهناك جامعات ومراكز أساسية أخرى في هونغ كونج لها أعمال في استراليا، والصين، والولايات المتحدة. كما أن هناك جامعة (Next Ed) التي أسست عام ١٩٩٨ بترتيبات مع ٢١ جامعة في استراليا، وكندا، وهولندا، ونيوزيلندا، والمملكة المتحدة، والولايات المتحدة الأمريكية. وفي أبريل عام ٢٠٠٠، كان هناك ٢٦٠٠ طالباً مقيداً بها ٢١ دولة في ٢٠٠ مقرر.

- جامعة ولاية كاليفورنيا : فقد طورت هذه الجامعة شبكة تعلم موزعة، بالتعاون مع شركة نشر سيمون شوستر (Simon Schuster Publishing) ، ومحطة التلفزيون العامة

KCET ، ومدرسى فصول مقاطعة لوس أنجلوس لإنتاج موديولات (Modules) . المقرر المبنية على الفيديو لتخصصات طرق القراءة ، التعليم الخاص ، إدارة الفصل ، التكنولوجيا التعليمية ، واستراتيجيات التطوير الأكاديمي . وترسل هذه الموديولات الخاصة بهذه التخصصات إلى الطلاب المقيمين في ولاية كاليفورنيا بالبريد الجوي ، وتكمل بالبريد الإلكتروني ، المحادثة الهاتفية ، وصفحات الويب التي تخصص لذلك .

أما النوع الثاني من الجامعات الافتراضية (الالكترونية)، فنجد لدى العديد من الجامعات المتحمسة للاستعانة بالتكنولوجيا الرقمية في تقديم فرص التعلم من بُعد، ولعل في مقدمتها معظم الجامعات الاسترالية والكندية، الأمريكية، والإنجليزية، ومن أمثلتها :

- جامعة سوزين كوينسلاند (University of Southern Queensland) : وهي واحدة من الجامعات الاسترالية والعالمية الرائدة ، حيث فازت بجائزة أفضل جامعة لعام ٢٠٠١/٢٠٠٢ ، وذلك في ضوء معايير التقييم التي ركزت على تطوير الجامعة الالكترونية .

ومن أهم سمات هذه الجامعة قدرتها على توفير عملية تعلم الكتروني آلية تتسق مع الجيل الرابع للتعلم الالكتروني الذي تتميز برامجه بالتفاعل والتعاون، وفي نفس الوقت فإنها غير خطية، كما يحدد حدود عريضة لمحتوى المواد المقرر دراستها، مع إعطاء قائمة بعدد من المصادر الممكنة .

وإضافة إلى ذلك فإن للطلاب الحرية في البحث عبر شبكة المعلومات عن مصادر تعلم جديدة تتفق مع حدود المحتوى الموضوع للدراسة. والتفاعل مع المقررات المبرمجة-رغم ذلك- يعتبر عنصراً واحداً فقط من عناصر التفاعلية المتضمنة في النمط التعليمي الذي تتبناه الجامعة. أما التفاعل مع الطلاب الآخرين وأعضاء هيئة التدريس وغيرهم من الخبراء الذين يعملون كمشرفين يمكن أن يتحقق من خلال استخدام التواصل عبر الحاسب (CMC) (Computer Mediated Communication)، وذلك من خلال عقد جلسات نقاشية جماعية متزامنة عبر الكمبيوتر، ويتم من خلالها تشجيع الطلاب على الاتصال عبر جماعات النقاش الالكترونية في العديد من مجالات المقرر .

والأهم من ذلك، فإن الجيل الخامس من التعلم الالكتروني من بعد، والذي يعتمد على الكمبيوتر كوسيلة للتواصل (CMC) يمكن تخزينه كقاعدة بيانات، ومن ثم استغلاله بعد ذلك في العمليات التدريسية ، كما سبقت الإشارة إليه .

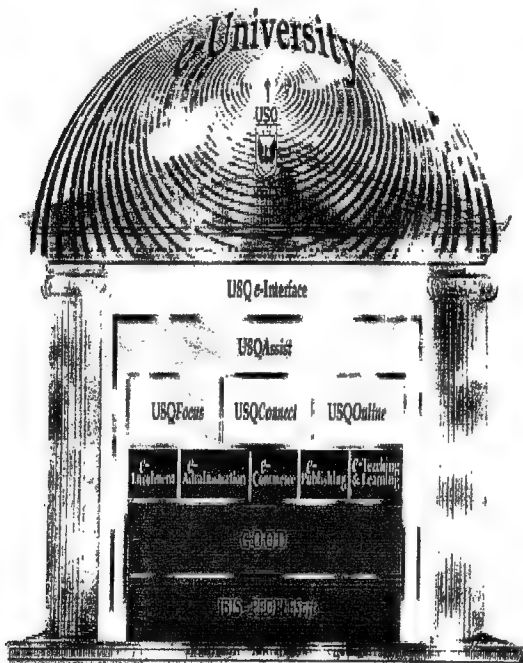
كما أن الجامعة الافتراضية في سوزين كوينسلاند قد خطت بالتعلم الإلكتروني من الصناعة الكوخية (المنزلية) (Cottage Industry) المحدودة إلى الانفتاح الكوكبي على نطاق واسع، ففى ظل إمكانات الجيل الخامس، من التعلم الإلكتروني، والقائم على نموذج التعلم الذكى المرن تتم إدارة عمليات التدريس والدعم الجامعى الأكاديمى من خلال استخدام نظم استجابة ذاتية مبرمجة سلفاً، بالاستعانة بمخزون من الأسئلة والتعليقات المتجمعة من حلقات النقاش المتزامنة عبر الكمبيوتر. وإن كانت الآلية التى سيعمل بها هذا النظام للتفاعل الآلى ستحتاج إلى مزيد من الوقت للتطوير لتصبح قادرة على الاستجابة للتساؤلات التفصيلية المحددة لأحد الطلاب.

ولهذا النظام ميزة تقديم النصيحة الأكاديمية الفورية للطلاب مما يزيد من قدرة الجامعة على الاستجابة بالتعامل مع نظم الإدارة الإلكترونية.

وأخيراً، فإن هذه الجامعة تقدم مبادرة هامة فى تقديم المساعدة تهدف إلى توفير الأدوات والوسائل لإدارة التفاعل بين الجامعة وبين طلابها الحاليين والمستنفدين. ولأن الجامعة مطالبة بتوفير خدماتها، ولمدة ٢٤ ساعة يومياً، وعلى مدار كل أيام الأسبوع وفى الاجازات، فإن الجامعة وجدت أن أفضل الطرق فاعلية لتحقيق هذه المعادلة هو من خلال توفير أدوات التفاعل الأتوماتيكى، وذلك بدلاً من استخدام أسلوب "النوبات المتعاقبة" من الموظفين المتعاونين.

كما أن هذه الجامعة تحقق سمة أخرى من سمات النموذج الخاص بالجيل الخامس بتقديم تطور كبير فى شكل الواجهة الإلكترونية للجامعة، هذه الواجهة التى سهلت على الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وغيرهم من المساهمين فى التفاعل بطريقة أكثر فاعلية مع الجامعة، وللتى من شأنها أن تصون العلاقة بين الجامعة وطلابها وتتميز بمدى الحياة.

وأخيراً، فإن العنصر الأخير فى مشروع الجامعة الإلكترونية يختص بمبادرة إنشاء شبكة اتصال لاسلكية داخل حرم الجامعة، تمكن ٩٠% من طلابها الموجودين بالحرم الجامعى من الدخول الميسر إلى شبكة للمعلومات من أى مكان فى الحرم للجامعة بعيداً عن المعوقات تلك التى أصبحت خطوطها كلها مكرسة لخدمة التطبيقات المبرمجة. وهذه الميزة توفر للطلاب فرص الالتحاق بسهولة ببرامج المقررات والخدمات الطلابية سواء للطلاب داخل الحرم أو من خارجه.



Legend: ■ e-Information Repository ■ e-Application ■ e-Interface

Figure 1: Overview of USQ's e-University Project.

• جامعة أنظمة تيلمارت الالكترونية الجديدة (Telemart System's New Electronic University) :

وهي جامعة في سان فرانسيسكو بالولايات المتحدة الأمريكية، لا تضم كتب، ولا قاعات، ولا حتى مباني. (أنظر الجمعية الأمريكية للتطوير والتدريب، التعلم القائم على الحاسوب، جسر المعلومات، العدد ٢٦، ١٩٩٨، ٢٨)

ويستكون الحرم غير التقليدي لهذه الجامعة من شبكة تضم ١٠٠٠ مستخدم للحاسب الآلي يتلقون الإرشاد على مستوى الكليات الجامعية من حاسب رئيسي. ويتم توصيل المناهج عبر خطوط الهاتف إلى النهايات الطرفية لدى الطلاب، وتخصص وحدة المعالجة المركزية أو وحدة التشغيل المركزية... لكل طالب "صندوقاً إلكترونياً" (E.Mail. Box)، حيث يتم تخزين الدروس والواجبات، ويقوم الطلاب باسترجاع المواد الدراسية باستخدام المودم (Modem) للتوصل إلى الحاسب الآلي عن طريق لوحات المفاتيح لديهم. وهكذا يمكنهم متابعة دراستهم تبعاً لقدراتهم الفردية.

وتوظف الجامعة مرشدين اختصاصيين بالتعاقد كي يقوموا بإعداد وتقديم المناهج والأنشطة المختلفة.

المراجع

المراجع العربية :

١. إيمان محمد الغراب: السطم الالكتروني : مدخل إلى التدريب غير التقليدي، (القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ٢٠٠٣)
٢. الجمعية الأمريكية للتدريب والتنمية : أساسيات التعلم الالكتروني، سلسلة جسر المعلومات، العدد (٨٢) ، أكتوبر ٢٠٠٢.
٣. الجمعية الأمريكية للتدريب والتنمية : التعلم القائم على الحاسوب، سلسلة جسر المعلومات، العدد (٢٦)، ١٩٩٨٧.
٤. الجمعية الأمريكية للتدريب والتنمية : تقييم التعلم الالكتروني، سلسلة جسر المعلومات، العدد (٧٠)، أكتوبر ٢٠٠١٢.

٥. ضياء الدين زاهر (البلحث الرئيسى): تطوير كفاءة جامعة الكويت فى تلبية حاجات سوق العمل والتنمية: منظور مستقبلى (الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمى، ١٩٩٩).
٦. ضياء الدين زاهر و كمال استندر: التخطيط لاستخدام التكنولوجيا التعليمية فى النظام التربوى، القاهرة.
٧. ضياء الدين زاهر و محمود قمبر: الاستراتيجية العربية للتعليم عن بعد، (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٣).

المراجع الأجنبية :

1. **Bates, Tony** : National Strategies for e.Learning in Post-Secondary Education and Training, (paris, International Institute for Educational Planning,E.P,2001)
2. **Carven, Andy**; The Future of Netwo.king Technologies fore Learning: Workshop Report, May 1, 1996 (www.ed.gov/technology/futures/index.html)
3. **Mass,W.f and Robert Zemsky**, Using Information Technology To Enhance Academic Productivity (www.educause.edu/nlii/keydocs/massy.html)
4. **Naisbitt, J and Aburdene, P.**; Megatrends. 2000 (London, Pan book: Ltd., 1990)
5. **Rosenberg Marc J.**, E.Learning : Strategies for Deliverin; Knowledge in Digital age, (New York, Mc Graw --Hill 2001)
6. **Steven, Jennifar**; Virtual U:The Demise of The Academic (www.Metafuture.org)
7. **Taylor, Jim** : Fifth Generation Distance Education, (www.usq.edu/El epub/e_jist/docs/html/taylor.html)

ندوات ومؤتمرات

**تربية طفل ما قبل المدرسة
الواقع وطموحات المستقبل**

١٩ - ٢١ إبريل ٢٠٠٤ م

د. عصام توفيق قمر



تربية طفل ما قبل المدرسة الواقع وطموحات المستقبل ١٩ - ٢١ إبريل ٢٠٠٤ م

د. عصام توفيق قمر^(١)

فى إطار الاهتمام بتنمية الطفولة المبكرة عقد المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية مؤتمره العلمى الخامس بعنوان : " تربية طفل ما قبل المدرسة - الواقع وطموحات المستقبل ، وذلك بمقر اتحاد طلاب الجمهورية بالعجوزة فى الفترة ١٩ - ٢١ إبريل ٢٠٠٤ م .

وقد حضر المؤتمر الأستاذ الدكتور / حسين كامل بهاء الدين - وزير التربية والتعليم ، راعى المؤتمر ، ورئيس مجلس إدارة المركز ، وعدد من اللقيادات المسؤولة بوزارة التربية والتعليم ، بالإضافة إلى عديد من رجال التربية وأساتذة الجامعات والقيادات الفكرية والسياسية فى مصر وبعض الدول العربية .

ولقد استهدف هذا المؤتمر ما يلى :

- ١ - التعرف على واقع تربية الطفل المصرى فى مرحلة ما قبل المدرسة ، والجهود المبذولة ونظم وأساليب العمل والممارسات التعليمية والتربوية .
- ٢ - تحليل صيغ وتجارب محلية وعربية وعالمية للكشف عن مدى مواكبة الواقع للاتجاهات التربوية المعاصرة من حيث السياسات والتخطيط والمناهج والأنشطة والطرق والأساليب والوسائل التكنولوجية وإعداد وتدريب معلم رياض الأطفال .
- ٣ - تفعيل دور مؤسسات المجتمع المدنى والمؤسسات العاملة فى مجال الطفولة المبكرة لتحقيق التكامل مع مؤسسات وزارة للتربية والتعليم فى تربية طفل ما قبل المدرسة ، والمشاركة الفعالة فى تحقيق أهداف وتطلعات السياسة التعليمية .
- ٤ - تعزيز التعاون المحلى والإقليمى والدولى فى مجال تربية الطفل ما قبل المدرسة .

^(١) أستاذ أصول التربية المساعد ورئيس قسم الأنشطة الاجتماعية والثقافية بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية .

- ٥ - تحديد المعايير العلمية والعالمية لضمان جودة عمليات تربية طفل ما قبل المدرسة ، ورفع مستوى الأداء المهني لفئات العاملين من القيادات التربوية والمدرسية .
- ٦ - أهمية البحث العلمي والتخطيط التربوي حول القضايا المرتبطة بتطوير عمليات ومنهجيات تربية طفل ما قبل المدرسة ، بهدف التوصل إلى أبرز الصيغ والرؤى المقترحة لتحقيق طموحات المستقبل ومواجهة التحديات العالمية .
- في إطار هذه الأهداف نوقشت على مدى ثلاثة أيام (٢٧) ورقة عمل وبحث في سياق المحاور التالية :
- المحور الأول : السياسة والتخطيط لتربية طفل ما قبل المدرسة .
- المحور الثاني : الإدارة المدرسية والتعليمية والتربوية لمؤسسات رياض الأطفال .
- المحور الثالث : تطوير المؤسسات التربوية لرياض الأطفال .
- المحور الرابع : المناهج والأنشطة والمعلم لتربية طفل ما قبل المدرسة .
- المحور الخامس : دور المؤسسات الحكومية والمجتمع المدني في دعم تربية طفل ما قبل المدرسة .
- المحور السادس : صيغ لتحقيق التكامل وتعزيزي التعاون المحلي والإقليمي والدولي في مجال تربية طفل ما قبل المدرسة .
- المحور السابع : الاتجاهات العالمية المعاصرة في تربية طفل ما قبل المدرسة .
- كما حظيت ندوات المؤتمر باهتمام الحضور ، حيث جاءت للندوات على النحو التالي :
- الندوة الأولى : السياسات والتخطيط لمؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة .
- الندوة الثانية : خبرات منهجية وميدانية في مرحلة رياض الأطفال .
- الندوة الثالثة : المناهج والأنشطة والمعلم لطفل ما قبل المدرسة .
- الندوة الرابعة : دور المؤسسات الحكومية والمجتمع المدني في دعم تربية طفل ما قبل المدرسة .
- الندوة الخامسة : الاتجاهات المحلية والعربية والعالمية في تربية طفل ما قبل المدرسة .

هذا بالإضافة إلى عرض بعض التجارب في مجال تربية الطفل ما قبل المدرسة مثل مشروع تحسين التعليم للبنك الدولي / الاتحاد الأوروبي ، والخبرة الفرنسية ، والخبرة اليابانية ، كذلك خبرة وزارة التربية والتعليم بمصر .

هذا وقد دارت توصيات المؤتمر حول ما يلي :

- تنمية الوعي المجتمعي بحقوق الطفل العربي ، ورصد واقع الطفل العربي وتحديد احتياجاته، وتنمية الطفولة المبكرة ، ولكتشاف وتنمية قدرات الأطفال المبدعين والموهوبين، والتشخيص المبكر - كذلك - للأطفال المعرضين للانحراف الصحي أو النفسي أو الاجتماعي دون أدنى تمييز بسبب الجنس أو الدين أو اللون ، وبغض النظر عن الظروف الاقتصادية والسياسية والأوضاع الاجتماعية ، والتركيز على أطفال الأحياء الفقيرة وطفل القرية والبادية .
- تبني منهج متكامل لطرح موضوع التعليم ما قبل المدرسي يركز على دمج كافة الجهود في إطار من الرؤية المعرفية الكلية للتوجه نحو الإرتقاء بهذا القطاع . هذا بالإضافة إلى إعداد تصور عملي قابل للتنفيذ للنهوض بمرحلة التعليم قبل المدرسي وتحديد أهم الخصائص والمواصفات التي يجب توافرها في الطفل .
- تطوير العمل بالمؤسسات غير النظامية المهتمة بتربية الطفل لتنمية الوعي المستقبلي لدى العاملين بها .
- صياغة آلية للإعلام في المجتمع المحلي لبيان أهمية التعليم ما قبل المدرسة ، وإقامة الصلات الوطيدة مع قادة المجتمع ورجال الأعمال للمساهمة في دعم ومساندة العملية التعليمية لطفل ما قبل المدرسة .
- الاهتمام بالناحية الجمالية والسلوكية لغرس قيم الجمال والتربية السليمة في نفوس الأطفال ون تنمية الإنتماء والولاء للوطن .

قضية المناقشة

**نظرة مستقبلية لسلم التعليم العام
قبل الجامعى فى مصر**

د. منير عطا الله سليمان



نظرة مستقبلية لسم التعليم العام قبل الجامعي في مصر

د. منير عطا الله سليمان

توارثت فكرة هذه النظرة من عدة مصادر أو بالأحرى عدة دوافع دفعت لهذا التفكير في توقع إعادة تنظيم سلم التعليم العام في مصر .

وجاءت أولى هذه الدوافع عندما أطلقت على خير في جريدة الأهرام يوم الثلاثاء ١٩٩٧/٢/١١ في صفحته الأولى بعنوان "دراسة متكاملة بالتعليم لتنفيذ عودة الصف السادس الابتدائي" ، وأشار إلى تصريح الأستاذ الدكتور حسين كامل بهاء الدين : " بأن المراكز القومية المتخصصة التابعة لوزارة التعليم وقطاعات التعليم المختلفة بالوزارة ستواصل عقب إجازة عيد الفطر المبارك أعمالها في وضع درسه متكاملة للإجراءات التنفيذية الواجب اتخاذها فور موافقة الجهات التشريعية والتنفيذية المسؤولة عن عودة الصف السادس الابتدائي " (١)

ونوال بيانات الأستاذ الدكتور بهاء الدين في سنوات تالية عن الإجراءات التي ستقوم بها الوزارة بعد عودة الصف السادس الابتدائي. وتعديل مناهج المرحلة الابتدائية على النحو التالي (٢) :

- ١ - يبدأ تطبيق المنهج الجديد على الصف الرابع في العلم الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣ .
- ٢ - تطبيق منهج الصف الخامس الجديد على تلاميذ العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ .
- ٣ - تطبيق منهج الصف السادس الجديد على تلاميذ العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ .

أي أن مرحلة التعليم الابتدائي ستعود إلى وضعها الأصلي بنظام الست سنوات بحلول العام الدراسي ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥ .

ومن البيانات الأخيرة التي جاءت بأهرام الخميس ٢٠٠١/١٠/١٨ بعنوان : " بهاء الدين عقب اجتماعه بوفد اليونيسيف : " إنه تقرر تنفيذ استراتيجية متكاملة لرعاية الطفولة المبكرة

(١) أستاذ متفرغ بكلية التربية - قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية - جامعة عين شمس

والتوسع في بناء المدارس حتى يمكن إلحاق ٦٠% من أطفال مصر بفصول رياض الأطفال ابتداء من سن أربع سنوات^(٣) .

ومعنى ذلك أنه يتوقع في المستقبل أن تصل نسبة الاستيعاب ١٠٠% وتوحى بأن تصبح بداية لمرحلة متكاملة تشمل الصفين الأول والثاني الابتدائيين من سن ٤ إلى ٨ .

أما العامل الثاني الذى كان له أثر مباشر لتقديم هذه النظرة المستقبلية فهو ورقة الدكتور فواد أبو حطب عن " تطوير منظومة إعداد المعلم بكليات التربية " (٤) ، والتي قدمت للمؤتمر العلمى السنوى لكلية التربية - جامعة عين شمس فى ١٥ يونيو ١٩٩٦ . وقد بنى مقترحاته على نتائج المؤتمرين القوميين الذين عقدوا لتطوير كل من التعليم الابتدائى والاعدادى والتي ترتب عليها إعادة النظر فى مرحلة ما قبل التعليم الثانوى على النحو التالى :

١ - إلحاق مرحلة رياض الأطفال بمدارس أو مرحلة التعليم الابتدائى فى صورة فصول لها وخاصة فى المدارس المنشأة حديثاً .

٢ - اعتبار الصفوف الثلاثة الأولى - فى المدارس الابتدائية ذات السنوات الخمس ، أو الأربعة الأولى - فى المدارس الابتدائية ذات السنوات الست مرحلة بذاتها تعتمد على نظام معلم الفصل .

٣ - اعتماد الصفان الأخيران من التعليم الابتدائى - الرابع والخامس أو الخامس والسادس - على مدرس المادة .

٤ - الإبقاء على المرحلة الإعدادية ذات السنوات الثلاث - وطبيعى المرحلة الثانوى ذات السنوات الثلاث - والتي تسير خطة الدراسة بها بنفس تخصصات مناهج الصف الرابع والخامس أو الخامس والسادس الابتدائى .

وفى ضوء ذلك اقترحت الورقة تطوير إعداد المعلم فى كليات التربية على النحو التالى :

(أ) إعداد معلم ما قبل التعليم الثانوى فى منظومتين :

١ - معلم الطفولة والذى يعد كمعلم فصل لرياض الأطفال والصفوف الثلاثة أو الأربعة الأولى من التعليم الابتدائى .

٢ - معلم التعليم الأساسى والذى يعد كمعلم الصفين الأخيرين من التعليم الابتدائى والصفوف الثلاثة من التعليم الإعدادى كمدرس مادة من خلال شعب التخصصات العلمية المختلفة بكليات التربية .

(ب) إعداد معلم التعليم الثانوى المتخصص فى أحد مجالات المعرفة واستحداث نظام الليسانس فى الآداب والتربية أو البكالوريوس فى العلوم والتربية ، والذى يتطلب زيادة جرعته الأكاديمية والأخذ بنظام الخمس سنوات فى إعداده - بدلا من الأربعة الحالية .

(ج) إعداد معلم التعليم الجامعى باستحداث دبلومات تخصصية تربوية للمعدين للجدد فور تعيينهم منتهيا عاما واحدا لتحل محل برامج التدريب التى تقدمها لهم الجامعات حاليا

ومن هذه المقترحات يلاحظ أن سلم التعليم يقترح أن يتحول من نظام ٦ - ٣ - ٣ إلى نظام ٦ أو ٥ (٢ رياض أطفال + ٣ أو ٤ ابتدائى) ، تليها ٥ (٢ ابتدائى + ٣ إعدادى) وأخيرا ٣ ثانوى ، أى نظام ٦ أو ٥ - ٥ - ٣ ويوضح ذلك الشكل (٢)

سنوات دراسية		السن		سنوات دراسية		السن	
التعليم العالى		١٨		التعليم العالى		١٨	
التعليم الثانوى		١٤ أو ١٥		التعليم الثانوى		١٥	
التعليم الأساسى		٩ أو ١٠		التعليم الإعدادى		١٢	
مرحلة الطفولة		٤		التعليم الابتدائى		٦	
				رياض الأطفال		٤	

النظام المقترح

النظام الحالى للتعليم

شكل (١)

نظم للتعليم الحالى والنظام المقترح
فى ورقة الدكتور فؤاد أبو حطب

وهذا فى الواقع ما دفع إلى إعداد هذه الورقة التى تعطى نظرة مستقبلية لسلم التعليم العام قبل الجامعى من المتوقع أن يتحول إليه بعد فترة من الزمن .

أما الدافع الثالث لهذه الورقة فقد جاء من الإطلاع على الفصل الثالث من كتاب موهلمان عن " الإدارة المدرسية " (٥) ، ففي الجزء الخاص منه عن " تنظيم التدريس " أعطى فكرة عن تطور سلم التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية فيما قبل عام ١٨٤٨ حتى أصبح في الفترة بين عامي ١٩٢٠ ، ١٩٣٥ (وحتى الآن) يسير على نظام ٦ - ٣ - ٣ يسبقها سنة أو سنتان لمرحلة رياض الأطفال ، وبدأ بعدها في ذلك الفصل تتناول الاتجاهات التنظيمية المستقبلية في العقود القادمة والتي توقع فيها أن تكون هناك ضغوط شعبية لتحقيق فرص أكبر من المساواة في الفرص التعليمية لجميع طبقات الشعب والمطالبة بالتكافؤ الديمقراطي مما سوف يكون لها تأثير مؤكّد على تنظيم التعليم قبل الجامعي (٦) ، وبين أن الحاجات الاجتماعية المتغيرة والتقدم في فنون وعلوم التربية والتعليم قد أدت إلى القبول العام لمفهومين أو اتجاهين هما (٧) :

١ - أن يشمل التعليم الابتدائي سنوات ما قبل المراهقة ، أي سنتا رياض الأطفال وسنوات التعلم الابتدائي الست الحالية .

٢ - أن يمتد التعليم الثانوي ليطغى الصف السابع حتى نهاية الصف الرابع عشر .

أي ٤ سنوات تعليم إعدادي ، تليها ٤ سنوات تعليم ثانوي ، ويشير موهلمان في ضوء ذلك إلى أن الامتداد المستقبلي المتوقع للتعليم الابتدائي سوف يشمل سنوات ما قبله ليصبح مدرسة ذات ثمانية أو تسعة صفوف ، ونظرا لأن السنوات الثلاث الأولى في نظام الـ ٩ سنوات ممكن أن تركز على توفير رعاية صحية واجتماعية اقتصادية لأطفال الأمهات العاملات بأن هذا التنظيم ذات الـ ٩ صفوف سيكون في المستقبل أكثر شيوعا في المناطق الحضرية ، أما في المناطق الريفية أو المدن الأصغر فقد يكتفى بجمل مدة ما قبل التعليم الابتدائي (السنوات الست) سنتان فقط .

ويشير إلى أنه نظراً لعدم توقع انتشار مدارس مدتها ٩ سنوات للمرحلة الابتدائية ، فإن التنظيم المتوقع لها هو ٨ سنوات على نظام ٢ - ٣ - ٣ أو ٤ - ٤ (٨) . (وهو التنظيم الأكثر احتمالا) . أما بالنسبة للمرحلة الثانوية (التي تقابل التعليم الإعدادي والثانوي في مصر) .

يشير موهلمان إلى أن هناك تنظيمات متحدة للمرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية وهي : نظام ٢ - ٤ أو ٣ - ٣ ، أو ٦ ، أو ٢ - ٤ - ٢ أو ٣ - ٣ - ٢ ، أو ٤ - ٤ .

السنوات الدراسية		السن
تعليم الكبار (النظامي وغير النظامي)		الدراسات العليا
٤	المرحلة الثانوية العليا	٣ للتعليم العالي الجامعي
١٦	المرحلة الثانوية الدنيا	
١٢	المرحلة الثانية من التعليم الابتدائي	
٩	المرحلة الأولى من الدراسة الابتدائية	
٦	مرحلة ما قبل المدرسة	
٣	رياض الأطفال	

كما أن هناك محاولات غير مستقرة لتعديل تلك النظم فى الولايات المتحدة على نظام ٤ - ٤ وكانت ولاية كاليفورنيا أكثر قسادية فى إعادة تنظيم مدارس المرحلة الثانوية فى المدن إلى نظام ٤ - ٤ ، كما تعطى ولاية متشجان وولايات أخرى اهتمامات بالغة لنظام ٤ - ٤ ^(٩) .

وبالنسبة لما بعد المرحلة الثانوية يتوقع موهلمان أنها ستقع تحت تعديلات وتغييرات جذرية ، فالكثير من الكليات والجامعات تعمل على الاحتفاظ بنظم ذات كليات تمثل وحدات صغيرة (مدتها سنتان) ولكنها ستكون أقل مما هو موجود حالياً ، وأن أكثر المجالات تطورا وبموا سيكون التعليم النظامى وغير نظامى للكبار الذى يجذب أعدادا أكثر من الطلاب . ويعطى الشكل (٢) صورة مستقبلية لنظام

التعليم النظامى الذى يتوقع أن يكون سائدا فى المستقبل فى الولايات المتحدة الأمريكية ^(١٠) ، ويلاحظ من الشكل أن نظام التعليم فى المرحلة الابتدائية غير متضخم تماما ، إلا أن التنظيم المستقبلى لمسلم التعليم فيما قبل التعليم العالى يتوقع أنه سيسير على نظام ٤ - ٤ - ٤ - ٤ سنوات دراسية ، أى ٤ - ٨ - ١٢ - ١٦ - ٢٠ سنوات عمرية .

وإذا أخذت كل الاعتبارات السابقة بالنسبة لمصر يلاحظ بالنسبة لتوصيات مؤتمرى التعليم الابتدائى والإعدادى اللذان عقدا بهدف إصلاح التعليم فى مصر ما يلى :

١ - أوصى مؤتمر التعليم الابتدائى فى ثانيا من تقريره والذى يتعلق بتطور بنية التعليم الابتدائى بـ " العمل على أن تصبح مرحلة رياض الأطفال بعلمها جزءا من التعليم الأساسى الإلزامى ، وإذا حالت الإمكانات دون التنفيذ فيمكن حاليا الإقتصار على عام دراسى واحد، مع التخطيط لتوفيره لجميع الأطفال ذكورا وإناثا فى الريف والحضر والبادية " ، ويمكن فى نفس الوقت تقسيم التعليم الابتدائى إلى مستويين : يضم المستوى الأول منه الصفوف الثلاثة الأولى ، ويضم المستوى للتالى الصفيين الأخيرين ^(١١) .

٢ - بالنسبة للتعليم الإعدادى فقد أوصى المؤتمر فى تقريره النهائى فى ثالث توصياته المتعلقة بمدة الدراسة فى هذه المرحلة بـ " العمل على زيادة مدة التعليم الإعدادى على أربع

سنوات دراسة ، نمشياً مع الاتجاهات العالمية بزيادة سنوات التعليم الإلزامى " ، وحرصاً على إزالة التفاوت القائم حالياً من سن نهاية الإلزام (من ١٥ سنة) فى قانون التعليم الحالى والسن القانونية للدخول إلى سوق العمل وهو من ١٦ (١٢) .

وفى ضوء ما سبق من توصيات ومقترحات للمؤتمرين فإن الصورة المستقبلية لنظام التعليم قبل العالى سيمير على نظام ٤ - ٤ - ٤ سنوات دراسة ، أى ٤ - ٨ - ١٢ - ١٦ سنة عمرية ، أى أن تنتهى المرحلة الابتدائية عند سن ١٢ سنة ، أما المرحلة الإعدادية فتنتهى عن سنة ١٦ سنة ، والتي تتوافق مع قانون الدخول للعمل . وطبيعى أنه سيرتبط بهذا التنظيم المستقبلى مدة الدراسة بالمرحلة الثانوية والذي يتوقع أن يصبح ٤ سنوات أيضاً وفيها يمكن إعداد الخريجين ، إما للخروج إلى الحياة العلمية والالتحاق بعمل مناسب بعد أن تكون قد تحولت إلى مدارس شاملة تعد الطلاب للحياة والعمل ، أو الالتحاق بالتعليم العالى الذى يمكن أن يختزل إلى ٣ سنوات بدلا من ٤ سنوات والتي تليها الدراسات العليا .

كما أنه سيكون هناك اعتبارات لما هو موجود حالياً من تعليم للكبار والدراسة عن بعد والانتساب الجامعى والجامعات المفتوحة وما يمكن أن توفره الدولة من تعليم ملائم لمن لا تسمح أولم تسمح ظروفهم الالتحاق بالتعليم العالى النظامى .

وفى ضوء كل ما سبق فإن نظرة مستقبلية لنظام التعليم العام قبل الجامعى فى مصر فإنه من المتوقع أن يأخذ بنظام ٤ - ٤ - ٤ - ٣ أى من ٤ - ٨ - ١٢ - ١٦ - ١٩ والذي يشتمل على مرحلة ابتدائية من سن ٤ حتى سن ٨ سنوات وهى مرحلة متكاملة ومتميزة من نمو الطفل سيكولوجياً تبدأ بعدها المرحلة التخصصية من حياة الطلاب من سن ٨ إلى ١٢ سنة وهى نهاية المرحلة الابتدائية وتبدأ المرحلة الإعدادية من سن ١٢ إلى ١٦ سنة والتي تتلام مع قانون الالتحاق بالعمل ، وتأتى بعد المرحلة الثانوية وقد تبقى مدتها ٣ سنوات من سن ١٦ إلى ١٩ سنة لفترة قبل تحولها إلى مدرسة ثانوية شاملة (comprehensive School) بعد فترة أبعد مدتها ٤ سنوات من سن ١٦ إلى ٢٠ سنة والتي تعدهم للخروج للحياة العملية والالتحاق بالعمل الذى أعدا له أو الالتحاق بالتعليم العالى الذى قد يصبح مدته ٣ سنوات إلى جانب أنواعه المختلفة الأخرى والتي تليها الدراسات العليا .

ويعطى الشكل (٣) صورة عامة لنظام التعليم العام المستقبلى فى مصرنا العزيزة .

السن	السنوات الدراسية		ويتضح منه أن التعليم النظامي يتوقع أن يتحول ليبدأ من سن ٤ سنوات وتضم مرحلة رياض الأطفال لتصبح إلزامية مع ضم للسنتين الأوليتان من التعليم الابتدائي لتصبح مرحلة أولى للتعليم الابتدائي منها ٤ سنوات من سن ٤ إلى ٨ سنوات .
	دراسات عليا	الأنواع الأخرى من التعليم المالي	
٢٠ أو ١٩	التعليم العالي	٣ أو ٤	والطفل فيما قبل هذه المرحلة يتم تربيته في المنزل أو في دور الحضانة التي بدأت تظهر مؤخرا وعادة ما ترسل الأمهات الموظفات والعمالات أطفالهن إليها أثناء فترة عملهن ، وتلك الحضانات أخذة حاليا في الانتشار وهي غالبا ما تكون خاصة .
١٦		١	وتلى المرحلة الابتدائية الأولى المرحلة الابتدائية الثانية التي مدتها ٤ سنوات أيضا من سن ٨ إلى ١٢ سنة .
١٢		٤	
٨		١	
٤		١	

ويلي ذلك مرحلة التعليم الإعدادي التي ستتحول منها أيضا إلى نظام الأربع سنوات من سن ١٢ إلى ١٦ سنة وطبيعي أنها ستبقى مكملة لمرحلة التعليم الإلزامي

وسوف تظل مدة التعليم بالمرحلة الثانوية العامة ٣ سنوات ما قبل نظام الأربع سنوات أيضا بعد تحولها إلى مدرسة شاملة والتي يتوقع أن تصبح ضمن مرحلة التعليم الإلزامي الذي يحتمل أن يمتد بعد فترة ليشمل المرحلة الإلزامية

ويلي ذلك مرحلة التعليم العالي التي قد تشمل إلى جانب التعليم الجامعي أنواعا أخرى من التعليم مثل الكبار والدراسة عن بعد والانتساب الجامعي والجامعة المفتوحة وما يمكن أن توفره الدولة من تعليم يتلاءم مع من لا تسمح أولم تسمح ظروفهم الالتحاق بالتعليم العالي النظامي ، ويلي كل ذلك الدراسات العليا .

وباختصار فإن نظام التعليم العام قبل الجامعي المستقبلي سيأخذ الشكل ٤ - ٤ - ٤ - ٤ - ٤ أي من سنة ٤ - ٨ - ١٢ - ١٦ - ٢٠ سنة بعد فترة قد تمتد ليصبح بعدها التعليم إلزاميا .

وبالنسبة لإعداد المعلمين في ظل هذا التطور المستقبلي المتوقع فإنه يمكن أن يتم إعداد معلم المرحلة الابتدائية الأولى من التعليم الابتدائي في كليات ومعاهد إعداد معلمي رياض الأطفال والتي يمكن تحويلها لتتضمن إعداد مدرّس الفصل الخاص بهذه المرحلة .

ويتم إعداد معلمى المرحلة الثانية من التعليم الابتدائى ومعلمى المرحلة الإعدادية والثانوية بنفس المعاهد والكليات حاليا لإعداد معلمين متخصصين فى تخصص معين .

المراجع

١ - الأهرام : " دراسة متكاملة بالتعليم لتنفيذ عودة الصف السادس الابتدائى " ، ١١/٢/١٩٩٧ ، ص ١ .

٢ - الأهرام : " بعد عودة الصف السادس الابتدائى " ، اعتماد خطة توزيع المناهج الجديدة على المرحلة الابتدائية " ، ٢٥/١١/٢٠٠١ ، ص ١٤ .

٣ - الأهرام : بهاء الدين عقيب اجتماعه بوفد اليونيسيف ، إلحاق ٦٠% من أطفال مصر بفصول رياض الأطفال فى السنوات القادمة ، ١٨/١٠/٢٠٠١ ، ص ١٤ ، عرض السلظام الجديد للنقل من الابتدائى للإعدادى على مجلس الشعب والشورى ، ١٧/٨/٢٠٠٢ ، ص ١٤ .

٤ - فؤاد أبو حطب : " تطوير منظومة إعداد المعلم بكليات التربية " ، (ورقة العرض على مؤتمر كلية التربية بجامعة عين شمس فى ١٥ يونيو ١٩٩٩) ، تمت مناقشة الورقة بالكلية وأدخلت عليها بعض التعديلات .

5 - Arthur B. Moehlman, " Chapter 13 - Exeutive Activity : Instruction", in School Administration, Houghton Mifflin Co., 1951, PP. 168 - 71 .

6 - Ibid., " Organization Trends " ., P. 169 .

7 - Loc. Cit .

8 - Ibid., " Elementary Education " , PP. 169 - 70 .

9 - Ibid., " Secondary Education " , P. 170 .

10- Ibid., P. 170 .

- حيث يعطى صورة أكثر تفصيلا لمسلم التعليم المستقبلى المتوقع .

١١- مؤتمر تطوير التعليم الابتدائى : فبراير ١٩٩٣ ، توصيات المؤتمر ، " التوصية ثانيا من حيث تطوير بنية التعليم الابتدائى " .

١٢- مجلة العلوم التربوية : المنة الأولى ، العددان الثالث والرابع ، " التقرير النهائى والتوصيات لمؤتمر تطوير التعليم الإعدادى ، ثالثا من حيث مدة التعليم الإعدادى " ، ديسمبر ٩٤ ، مارس ١٩٩٥ ، ص ٨٥ .

Contents

• Prospective	307
• Symposia and Conferences	331
• Open Forum .	337

Contents

- Articles in Arabic:

- Editorial	Editor – in - Chief	4
--------------------	----------------------------	----------

- Researches & Studies :

● Educational Supervision in the Age of Knowledge.	Dr. Safaa Abdel Aziz	9
● Preparation of the Teacher of Philosophy in light of the Contemporary Trends .	Dr. Seham Hanafy Mohammad	101
● Joining the Literary Section in High School : An Analytic Study	Dr. Mahmoud ElShal	139
● The Impact of Restructuring the Arab Office for Eradicating Illiteracy	Dr. Abdul Aziz Al Sunbol	211
● Modern Trends in Management of Establishments.	Dr. Saherah Ghassan Malak	
	Dr. Ahmad Saleh AlAthary	263
● Gender in Palestinian School Textbooks.	Dr. Taffidah Jirbawi	
	Dr. Nasser Al Sa'afeen	275

Editor - In - Chief

Dr. Diao EL- Din Zaher

Editorial Managers

Dr.Moustafa Abdel El-Kader ziada

Dr. Nadia Yossef Kamal

Editorial Counselors

Dr. Ahmed El-Mahdi

Dr. Hamed Ammar

Editorial Board

Dr. Hassan El-Belawy

Dr. Al. Helaly Al. Sherblieny

Dr. Rafiq Hammoud

Dr. Zeinab El - Naggar

Dr .Shaker Rezk

Dr. Medhat Al. Nemr

Dr.Ali Khalil Moustafa

Dr. Mohamed Al - Ansary

Editorial Secretary

Mr. Moustafa Abd El Sadek

**All correspondence should be
addressed to the following address:**

**The Editor - In - Chief, Future of
Arab Education,**

Prof. Diao El - Din Zaher

**Faculty of Education - Ain Shams
University - Roxy, Misr AL Giddidah
Cairo - Egypt Telefax : (002) 024853654
M. 0105102391**

**E- mail : aced 2050 @ hotmail.com
diazaher @ hotmail.com**

**Future of Arab
Education**

Volume 10

No.34

July 2004

Published by:

**Arab Center For
Education and
Development (ACED)**

With :

- Faculty of Education
Ain Shams University
- Arab bureau of Education
for the Gulf States
- Al- Mansoura University

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة :

- ◆ تقسم المجلة بنشر البحوث والدراسات الأصلية، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقدمها للنشر في مجالات أخرى .
- ◆ ترحب المجلة بالنشر في شتى فروع التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والسياسة والاقتصاد ، والعلوم الإدارية والمحاسبية ، مع التركيز على الميادين التالية: المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التعليمي، تكنولوجيا التعليم، اقتصاديات التعليم ، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسية ، فلسفة التربية وسياساتها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوي، التربية الدينية، القياس والتقوم التربوي، التربية المقارنة، علم اجتماع التربية وغيرها. وتحت المجلة بالميادين السابقة في علاقتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص على التوجهات الاستراتيجية والمستقبلية.
- ◆ ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جادة للكتب الجديدة، على ألا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.
- ◆ ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والأنشطة العلمية والأكاديمية المختلفة في شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية ، داخل المنطقة العربية وخارجها.

شروط الكتابة :

- ◆ يقدم البحث مطبوعاً من نسختين به ملخص البحث (١٠٠ - ١٥٠ كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ديسك بنظام متوافق مع IBM.
- ◆ لا يزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة في (حجم الكوارتو) على وجه واحد ، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر . وفي حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير على شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا العدد من الصفحات.
- ◆ ما نشر في المجلة لا يجوز نشره في مكان آخر ، ويحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.
- ◆ تعرض البحوث المقدمة للنشر - على نحو سرى- على عمكمن من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يبداه المحكمون.

المصادر والمواش :

- ◆ يشار إلى جميع المصادر في متن البحث بذكر اسم المؤلف كاملاً، وسنة النشر، ورقم الصفحة، بين قوسين هكذا (محمد الغمام، ١٩٨٢، ٩٥)، ويذكر لقب المؤلف الأجنبي هكذا (Masini, 1993, 103) .
- ◆ تدرج المراجع في قائمة خاصة في نهاية البحث مرتبة ألفبائياً حسب الأسلوب التالي :
- الكتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر) ، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر ، رقم الطبعة ، أرقام الصفحات.
- البحوث: اسم الباحث، (تاريخ النشر) ، عنوان البحث، اسم المجلة ، رقم المجلة ، رقم العدد ، أرقام الصفحات.
- الجداول (إن وجدت) : تكون مختصرة بقدر الإمكان ، وفي أعلى الصفحة ، ويوضع كل جدول في أقرب مكان ممكن من المكان الذي أشير إليه فيه ، ويأتي رقم وعنوان الجدول أعلاه .
- الأشكال (إن وجدت) : تكون واضحة تماماً والمخبر الشين والسلك المناسب ويأتي عنوان الشكل أسفله ، وموضع في المكان المناسب قرب الإشارة إلى الشكل .

Future of Arab Education



Journal of Strategic & Innovative Research in Arab Education & Human Development

Volume 10

Number 34

July 2004

- * ***Educational Supervision in the Age of Knowledge.***
Dr. Safaa Abdel Aziz
- * ***Preparation of the Teacher of Philosophy in light of the
Contemporary Trends***
Dr. Seham Hanafy Mohammad
- * ***Joining the Literary Section in High School: A Critical Study***
Dr. Mahmoud ElShal
- * ***The Impact of Restructuring the Arab Literacy and Adult
Education Organization for Eradicating Illiteracy***
Dr. Abdul Aziz Al Sunbol
- * ***Modern Trends in Management of Establishments***
Dr. Saherah Ghassan Malak
Dr. Ahmad Saleh AlAthary
- * ***Gender in School Textbooks***
Dr. Taftiidah Jirbawi
Dr. Nasser Al Sa'afien

Prospective Digital Technology and Educational Renewal

Dr. Daa El-Din Zaher

**Prospective-Book Review-Symposia and Conferences-
Education Pioneers-Open Forum-Educational Experiences-
New Publications**